

„Effektivität von Vokabellernstrategien
im DaF-Unterricht in China“

INAUGURAL-DISSERTATION

zur

Erlangung der Doktorwürde

des Fachbereichs

Germanistik und Kunstwissenschaften

der Philipps-Universität Marburg

vorgelegt von

Mengying Yang

SiChuan

Marburg 2017

Vom Fachbereich Germanistik und Kunstwissenschaften der Philipps-
Universität Marburg als Dissertation angenommen am: 15.11.2017

Tag der Disputation: 27.11.2017

Betreuer / Erstgutachter: Pro. Dr. Ruth Albert

Zweitgutachter: Pro. Dr. Kathrin Siebold

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Spracherwerb und Fremdsprachenlernen	6
2.1 Das Phänomen des Spracherwerbs	6
2.1.1 Erstspracherwerb (ESE)	10
2.1.2 Zweitspracherwerb (ZSE)	16
2.2 Fremdsprachenlernen und Mehrsprachigkeit	23
3. Sprache und Gehirn	32
3.1 Einblick in die Hirnforschung auf sprachlichem Gebiet	32
3.1.1 Historische Entwicklung der Hirnforschung	32
3.1.2 Vorläufer der Sprachproduktionsforschung und ihre Beiträge	34
3.1.3 Hemisphären und Sprache	38
3.2 Mentales Lexikon	43
3.2.1 Begriffsbestimmung	44
3.2.2 Repräsentation und Aufbau des mentalen Lexikons	48
3.2.3 Sprachproduktion	56
3.3 Das mehrsprachige mentale Lexikon	61
4. Fremdsprachenvermittlungsmethoden	66
4.1 Fremdsprachenvermittlung	66
4.2 Fremdsprachenvermittlungsmethoden	71
4.2.1 Die Grammatik-Übersetzungsmethode	73
4.2.2 Die direkte Methode	75
4.2.3 Die audiolinguale und die audiovisuelle Methode	78
4.2.4 Kommunikative Methode	81
4.2.5 Alternative Methoden	84
5. Vokabellernen und Vokabellernstrategien	88
5.1 Was ist eine Vokabel?	88
5.2 Vokabellernen	95
5.3 Vokabellernstrategien	103
5.3.1 Klassifikation	107
5.3.2 Vokabellernstrategien	112
5.3.2.1 Auswendiglernen	112
5.3.2.2 Linguistisch-kognitive Methode	113
5.3.2.3 Vokabellernen mit Bildern	114
5.3.2.4 Spielerische Methode	115
5.3.2.5 Schlüsselwortmethode	117
5.3.2.6 Multimediale und internetgestützte Methode	119

6. Vokabellernen im DaF-Unterricht	122
6.1 Das Fach Deutsch als Fremdsprache und der DaF-Unterricht	122
6.2 Vokabellernen im DaF-Unterricht	125
6.3 Deutsch als Fremdsprache und Vokabellernen im DaF-Unterricht in China	127
6.3.1 Historische Hintergründe der Entwicklung des Deutschlernens in China	127
6.3.2 DaF in China und Vokabellernen im DaF-Unterricht Chinas	128
7. Stand der Forschung	134
7.1 Antje Stork (2003)	134
7.2 Neda Teymoortash (2010)	137
7.3 Lien Chuan Yeh (2013)	140
8. Untersuchung über die Effektivität der Vokabellernstrategien im DaF-Unterricht in China	143
8.1 Vorüberlegungen der empirischen Forschung	144
8.1.1 Auswahl der Vokabellernstrategien	147
8.1.2 Verfahrensweise der Durchführung des Unterrichtsversuchs	151
8.1.3 Fragestellung und Hypothese	155
8.1.3.1 Fragestellung	155
8.1.3.2 Hypothese	156
8.2 Planung des Unterrichtsversuchs im DaF-Unterricht in China	160
8.2.1 Versuchsteilnehmer	160
8.2.2 Auswahl der Lernstoffe	161
8.2.3 Zeiteinteilung des Unterrichtsversuchs	163
8.2.4 Lehrperson	164
8.3 Untersuchungsinstrumentarium	165
8.3.1 Lernfortschrittskontrolle	165
8.3.2 Fragebogen	166
8.4 Durchführung der Untersuchung	168
8.4.1 Stundenplan mit Methode 1	169
8.4.2 Stundenplan mit Methode 2	170
8.4.3 Stundenplan mit Methode 3	172
8.4.4 Stundenplan mit Methode 4	173
8.5 Analyse der Datenauswertung	175
8.5.1 Ergebnisse der Lernfortschrittskontrolle	175
8.5.2 Ergebnisse der Fragebogens	182
8.5.2.1 Grundinformationen der Versuchspersonen	183
8.5.2.2 Bekanntheit und Übungsgrad	187
8.5.2.3 Beliebtheit	188
8.5.2.4 Lehrprozess	192
8.5.2.5 Relative Effektivität	195

8.5.2.6	Note	197
8.5.2.7	Positive Bemerkungen	198
8.5.2.8	Negative Bemerkungen: Schwierigkeiten und Probleme	202
9.	Fazit	206
	Literaturverzeichnis	211
	Anhang A Material	243
	A1. Vokabellisten	244
	A2. Kontrolltests	248
	Vortests	248
	Nachtests	252
	A3. Fragebogen	264
	Fragebogen I	264
	Fragebogen II	265
	Fragebogen II (für die Methode 1 Auswendiglernen)	267
	A4. Zusätzliche Wortliste für Methode 4	269
	Vokabelliste für Gruppe A mit Vokabelset d	269
	Vokabelliste für Gruppe B mit Vokabelset b	270
	A5. Beschreibung über die Vokabelübungen mit „Hot Potatoes“	273
	Vokabelübung für Gruppe A mit Vokabelset d	273
	Vokabelübung für Gruppe B mit Vokabelset b	284
	Anhang B Ergebnisse	297
	B1. Einzelergebnisse	298
	Bewertung der Vor- und Nachtests	298
	Analyse der Teilnahme von den Probanden	303
	Gültigkeit der Lernergebnisse	304
	Analyse der Ergebnisse von den Nachtests	305
	Berechnungen der U-Tests	308
	Zusammenfassung der Ergebnisse von den Nachtests	312
	B2. Fragebogen	318
	Fragebogen I	318
	Fragebogen II	321
	Fragebogen II über Methode 1	321
	Fragebogen II über Methode 2	327
	Fragebogen II über Methode 3	332
	Fragebogen II über Methode 4	337

*Die Sprache ist gleichsam die äußere
Erscheinung der Völker; ihre Sprache ist ihr
Geist und ihr Geist ihre Sprache, man kann sie
beide nie identisch genug denken.*

*(Friedrich Wilhelm Christian Karl Ferdinand
Freiherr von Humboldt)*

1. Einleitung

Die erste Untersuchung über Sprache diente der Interpretation im Rahmen von Philosophie, Geschichte, Literatur und sie reicht tief in die alte Zeit zurück. Die früheste Beschreibung über Sprache kommt ca. 500 Jahre vor Christus vor. Auch in China entwickelte sich eine Sprachwissenschaft schon in der Han-Dynastie (206 v. Chr - 9 n. Chr. und 23 n. Chr. – 220 n. Chr.) und diese Sprachbetrachtung wird als ein Zweig der traditionellen chinesischen Philologie betrachtet. Hinter einer Sprache versteckt sich laut verschiedenen populären Auffassungen auch eine Kultur. Laut Friedrich Wilhelm Christian Karl Ferdinand Freiherr von Humboldt, dem deutschen Philosophen, Philologen und preußischem Staatsmann, sei die Sprache nicht nur ein Mittel, wodurch die Menschen sich ausdrücken und miteinander kommunizieren, sondern sie selbst wird als „die äußere Erscheinung der Völker“ verstanden: Die Sprache ist seiner Auffassung nach der Geist und die beiden lassen sich nicht trennen. Lera Boroditsky (2012) ist ähnlicher Ansicht, was sie mit folgenden Worten hervorhebt: „Menschen leben in unterschiedlichen Kulturen und sprechen die verschiedensten Sprachen. Deren Strukturen prägen in ungeahntem Ausmaß die Art und Weise, wie wir die Welt wahrnehmen.“ Eine Sprache trägt also laut dieser Auffassung eine Weltsicht. Die Besonderheit der menschlichen Sprache übt seit jeher eine große Faszination aus, besonders wenn verschiedene Kulturen zusammen treffen. Mit der Entwicklung der Menschheit haben der Kulturaustausch und die Kulturmischung zwischen verschiedenen Ländern, dabei auch zwischen dem Osten und dem Westen, zum Entstehen einer neuen wissenschaftlichen Disziplin geführt: der Fremdsprachenforschung (eigentlich

ist gemeint: Fremdsprachenerwerbsforschung). Im Vergleich zur Sprachwissenschaft ist diese ein viel jüngerer Fach. Der Begriff „Fremdsprachenforschung“ wurde durch die Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung am Ende der 1980er Jahre eingeführt und ihre Gegenstandsbereiche sind das Lehren und Lernen von Fremdsprachen, Erwerb und Gebrauch von Zweitsprachen, Mehrsprachigkeit, Sprachenlernen und Interkulturelles Lernen¹. Damit haben sich die Sprachlehrforscher seit Jahrzehnten viel Mühe gegeben, indem sie ständig nach Lösungen und Konzepten suchen, wie man eine Fremdsprache besser und effizienter lernen und lehren kann. Einen Höhepunkt der Diskussion über Fremdsprachvermittlungsmethoden stellte das Ende des 19. Jahrhunderts dar². Dies hat zu einer Reform der Fremdsprachenvermittlung geführt und mit ihrer Verbesserung haben sich Sprachlehrforscher bis heute beschäftigt.

Ein großer Aspekt des Fremdsprachenlernens ist das Vokabellernen. Wilkins (1972: 111) nimmt an: „Without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed“. Vokabellernen spielt nicht nur eine sehr bedeutende Rolle, sondern es bildet auch eine schwer zu überwindende Schwierigkeit für jeden Fremdsprachlerner. Zu diesem Bereich sind folgende Fragen besonders relevant:

- Was ist Vokabellernen?
- Wie funktioniert das Gehirn beim Vokabellernen?
- Welche Vokabellernstrategien wirken möglichst effektiv auf bestimmte Zielgruppen?

Solche Fragen lassen sich weiter und tiefer in der Forschung untersuchen. Meine erste Aufmerksamkeit wurde schon auf dieses Thema gelenkt, als die Fremdsprachvermittlung und die Vokabellernstrategien im Seminar an der Philipps-Universität Marburg eingeführt wurden. In China scheint es so, dass das Vokabellernen als die selbstständig zu erledigende Aufgabe der Deutschlernenden betrachtet und von den Lehrenden vernachlässigt wird. Im DaF-Unterricht in China fokussiert man sich meistens auf die Grammatik und das Training

¹ Vgl. „Was ist die DGFF“ : <http://www.dgff.de/de/startseite.html>, abgerufen am 04. Januar 2016.

² Vgl. Viëtor 1882: „Der Sprachunterricht muß umkehren!“

der vier Fertigkeiten³. Das Vokabellernen im DaF-Unterricht wird wenig systematisch im Unterricht eingeführt, obwohl die Lehrperson sowohl bei der Selektion der Vokabeln und Progression des Vokabellernens als auch bei dessen Kontrolle und Rückkopplung helfen sollte (vgl. Börner 2000: 31). Aus diesem Grund habe ich ein großes Interesse an den praktischen Bereichen des Fremdsprachenlernens mit den Gedanken entwickelt, die Lehrpraxis für den DaF-Unterricht in China zu verbessern. Die Studienerfahrungen in China und Deutschland und die erworbenen theoretischen Fachkenntnisse an der Philipps-Universität Marburg sind Basis für die vorgelegte Untersuchung.

In dieser Arbeit werden die obigen ersten zwei Fragen eingangs nur kurz als grundlegende Definitionen und theoretische Erklärungen zu der praktischen Untersuchung angerissen, wohingegen auf die dritte Frage mit Hinsicht auf die chinesischen DaF-Studierenden als Zielgruppe im Hauptteil tiefer eingegangen werden soll. Vier ausgewählte Vokabellernstrategien sollen miteinander verglichen werden. Um ihre Effektivität zu erproben, wird ein präzises und umfangreiches Experiment mit sowohl Lernfortschrittskontrollen als auch mit Fragebogen entwickelt und in einer chinesischen Universität mit Gruppen von chinesischen DaF-Studierenden als Probanden durchgeführt. Durch den Vergleich zwischen den Vokabellernstrategien lässt sich bezüglich des Vokabellernens in China hinterfragen, ob die heutzutage meistens in China verwendeten traditionellen Vokabellernstrategien auf die chinesischen DaF-Studierenden wirklich passender und effizienter als die alternativen Vokabellernstrategien wirken. Sollte eine Reform des DaF-Vokabelunterrichts in China verlangt werden? Die vorliegende Arbeit soll zur DaF-Unterrichtspraxis im Bereich Vokabellernen in China einen kleinen Beitrag leisten.

Ziele der Arbeit sind folgende: 1. Erläuterung der dem praktischen Hauptteil zugrundeliegenden Theorien; 2. Schaffung eines aktuellen Überblicks über das Vokabellernen in der Praxis im DaF-Unterricht in China sowie über den Forschungsstand zu Vokabellernstrategien; 3. Entwurf und Durchführung eines Experiments in der

³ Die vier Fertigkeiten sind Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben.

chinesischen DaF-Unterrichtspraxis, um die Effektivität von vier ausgewählten Vokabellernstrategien zu vergleichen; 4. Erarbeitung einiger Vorschläge für effizienteren Vokabelunterricht für chinesische DaF-Studierende; diese sollen mögliche Richtungen für die Entwicklung einer effektiveren DaF-Unterrichtspraxis in China aufzeigen.

Wie bereits erwähnt, werden am Anfang die erforderlichen theoretischen Teile wie die Sprache und der Spracherwerb kurz dargestellt, um so dem Hauptthema als Einführung und als grundlegende Definitionen dienen zu können. Ausführlicher sind auf die Hirnforschung auf sprachlichem Gebiet, die wichtigen Bereiche des Faches *Deutsch als Fremdsprache* (Fremdsprachenvermittlung, Vokabellernen, Vokabellernstrategien sowie die Entstehung und Entwicklung des Fachgebiets) und das Vokabellernen im DaF-Unterricht in China einzugehen. Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt in dem eigens entwickelten Vokabellernexperiment, dessen Verfahrensweise, Ergebnisse und die daraus gezogenen Schlussfolgerungen hier ausführlich dargestellt werden sollen.

Diese Dissertation ist wie folgt gegliedert:

In Kapitel 1 werden der Anlass des Verfassens, die Zielsetzung und der detaillierte Aufbau dieser Arbeit vorgestellt.

Kapitel 2 thematisiert zunächst das Phänomen des Spracherwerbs (um einen Überblick darüber zu vermitteln und die wesentlichen Ergebnisse der Spracherwerbsforschung zusammenzufassen) und das Fremdsprachenlernen bzw. das Phänomen der Mehrsprachigkeit.

Anschließend folgt in Kapitel 3 die Repräsentation der menschlichen Sprachfähigkeit im gesunden Gehirn. Die Forschungsergebnisse der Neurolinguistik in Bezug auf Sprache sollen einen Einblick in die Beziehungen zwischen den Gehirn-Funktionen und der Sprachfähigkeit verschaffen. Darüber hinaus wird noch über das für alle sprachlichen Prozesse wichtige „mentale Lexikon“ und das mehrsprachige mentale Lexikon diskutiert.

Danach wird in Kapitel 4 die Entwicklung der Fremdsprachenvermittlungsmethoden wegen ihrem engen Zusammenhang mit der Entwicklung der Vokabellernstrategien vorgeführt. Für die bessere Anschaulichkeit wird zuerst auf die historischen Phasen der

Fremdsprachenvermittlung eingegangen und anschließend werden die wichtigsten traditionellen und alternativen Vermittlungsmethoden in ausführlicher Besprechung dargestellt.

In Kapitel 5 sollen die Begriffe „Vokabeln“ und „Vokabellernen“ definiert werden. Dabei werden ebenfalls die mit dem Gedächtnis zusammenhängenden Prozesse sowie die Lehrer- und Lerner-Rolle kurz erläutert. Zusammen mit der folgenden Begriffsbestimmung der „Vokabellernstrategien“, mit der Zusammenfassung ihrer verschiedenen Arten von Kategorisierungen und der Beschreibung von den beliebten Vokabellernstrategien in den letzten Jahrzehnten sollen diese im weiteren Verlauf der Arbeit der folgenden Studie als Grundlage dienen.

Das Ziel in Kapitel 6 ist es, die Ursprünge und die Entwicklung des Faches *Deutsch als Fremdsprache* in Europa und China sowie das Vokabellernen in der Praxis aufzeigen. Das Hauptaugenmerk soll dabei auf der heutigen DaF-Unterrichtspraxis und dem Vokabellernen im chinesischen DaF-Unterricht liegen.

In Kapitel 7 soll ein Überblick bezüglich der Forschung neuerer Vokabellernstrategien im DaF-Unterricht gegeben werden. Folgende Arbeiten werden dabei berücksichtigt: Stork (2003), Teymoortash (2010) und Yeh (2013).

Im Kapitel 8 wird das Design des selbst entwickelten und durchgeführten Experiments dargestellt und begründet, das zur Messung der Effektivität von den vier ausgewählten Vokabellernstrategien durchgeführt wurde. Am Anfang stehen dabei die Vorüberlegungen zu dem Unterrichtsversuch (Forschungsgegenstand, Begründung der Auswahl der vier Strategien, Verfahrensweise, Fragestellung und Hypothese). Danach werden die Versuchsteilnehmer, der Lernstoff sowie die Zeiteinteilung des Unterrichtsversuchs und der Untersuchungsmechanismus erläutert. Dann folgt die Vorstellung der Untersuchungsdurchführung und zuletzt werden die Analyse der Datenauswertung und die daraus gezogene Schlussfolgerungen und Vorschläge präsentiert.

Der Anhang dieser Arbeit enthält den Lernstoff (Vokabelsets) des Unterrichtsversuchs, die Vokabelkontrolltests und den offenen Fragebogen für die Probanden.

2. Spracherwerb und Fremdsprachenlernen

Unter den theoretischen Erklärungen für die praktische Forschung stehen die Vokabel, das Vokabellernen und die Vokabellernstrategien im Zentrum, wobei die Definition der Vokabel als Grundlage zu den anderen zwei Begriffen die Priorität genießt. Laut Duden⁴ ist eine Vokabel ein „einzelnes Wort einer Sprache“, was sicher nicht alle zu lernenden Vokabeln umfasst (Mit der Definition des Begriffs „Vokabel“ setze ich mich im Kapitel 3 näher auseinander). Wie kommt man in die Lage, eine Sprache zu beherrschen? Wie lernt man eine Sprache? Auf diese Fragen wird in diesem Kapitel eingegangen, da die Sprachwissenschaft schon immer eine wichtige Rolle bei der Entwicklung der Auffassungen über die Aufgaben beim fremdsprachlichen Lehren und Lernen gespielt und dadurch großen Einfluss auf die Sprachlehrforschungen ausgeübt hat. Gerade in letzter Zeit kommt hinzu, dass sich die Psycholinguistik mit dem mehrsprachigen mentalen Lexikon und mit dem Erwerb von Vokabular in einer Fremdsprache beschäftigt. Abschnitt 2.1 dient zuerst der Erklärung über das Phänomen des Spracherwerbs. Hierbei wird zunächst versucht, einen Überblick über den Spracherwerb zu vermitteln und die wesentlichen Ergebnisse der Spracherwerbsforschung zusammenzufassen, um die relevanten Begriffe einzuführen. Im Abschnitt 2.2 wird das Augenmerk auf Fremdsprachenlernen und Mehrsprachigkeit gelegt. Zusammen mit der Spracherwerbsforschung soll die Sprachlehrforschung einen Überblick über dieses wichtige Forschungsumfeld für den Fremdsprachenunterricht verschaffen. Dies steht in dem größeren Rahmen vom Sprachenlernen insgesamt. Da sich diese Arbeit mit einem besonderen Gesichtspunkt des Sprachenlernens, nämlich die Effektivität der Vokabellernstrategien beim Fremdsprachenlernen, befasst, sollen die Darstellungen im theoretischen Teil die Grundlagen legen.

2.1 Das Phänomen des Spracherwerbs

Die Sprachwissenschaftler haben sich bereits seit langem mit der Frage nach dem

⁴ Duden Deutsches Universalwörterbuch, 7. Auflage. Dudenverlag 2011, Nördlingen.

Spracherwerb beschäftigt. Daher entwickelte sich ein Forschungsgebiet über Erwerbs- bzw. Lernprozesse von Erst-, Zweit- und Fremdsprachen und den lernersprachlichen Systemen, nämlich die Spracherwerbforschung. In diesem Abschnitt geht es um einen Überblick über den Spracherwerb und die wesentlichen Ergebnisse der Spracherwerbsforschung. Für eine bessere Anschaulichkeit wird es in drei Teile eingeteilt: Als zusätzliche Begründung für alternative Vokabellernmethoden, die den Mutterspracherwerb nachzuahmen versuchen, wird der Erstspracherwerb in Abschnitt 2.1.1 kurz angeführt; Zweitspracherwerb in Abschnitt 2.1.2 und Fremdsprachenlernen in 2.2.

Zuerst wird ein Blick in den Prozess des „Spracherwerbs“ im Verhältnis zum „Sprachlernen“ auf Basis der umfangreichen wissenschaftlichen Untersuchungen geworfen. Mit dieser terminologischen Unterscheidung sollen Unterschiede bewusst gemacht werden. Spracherwerb steht zu Sprachlernen im Kontrast. Spracherwerb findet ständig unbewusst und implizit in einer natürlichen Umgebung statt und ist ungesteuert, während mit dem Sprachlernen im Vergleich dazu ein bewusster, expliziter und gesteuerter Vorgang der Aneignung einer Sprache bezeichnet wird. Spracherwerb erfolgt in natürlichen Kontexten, und man lernt, ohne es zu merken, z. B. die Flüchtlinge und Immigranten erwerben die Sprache größtenteils durch alltägliche soziale Kontakte, etwa auf der Straße oder beim Einkaufen im Zielland oder die Kleinkinder nehmen die Muttersprache in ihrer natürlichen Umgebung auf. Gelernt wird Sprache meistens innerhalb von Institutionen bewusst und gesteuert⁵, z. B. größere Kinder, Jugendliche und Erwachsene lernen eine neue Sprache in der Schule, in einer Sprachschule oder mit einem computergestützten Programm. Chinesische DaF-Studierende an der Universität lernen die deutsche Sprache, eher als dass sie sie erwerben. Selbstverständlich gibt es Mischformen, wer eine Sprache lernt, kann zusätzlich auch in natürlichen Kommunikationssituationen mit dieser Sprache auch Sprachkönnen erwerben, wenn er die Gelegenheit dazu hat, s. dazu auch die Ausführungen unter 2.1.2.

⁵ Zwar ist der Unterschied zwischen dem unbewussten / nichtschulischen und bewussten / schulischen Spracherwerb klar darstellbar, diese Polarisierung zu dem Thema wird allerdings als unrealistisch angesehen. Darauf wird im Abschnitt 2.2.2 näher eingegangen.

Um das Phänomen des Spracherwerbs (language acquisition) zu verstehen und zu erklären, also was passiert, wenn wir eine Sprache erwerben, haben die Sprachwissenschaftler bis heute darüber diskutiert und eine Reihe von Theorien entwickelt. In der traditionellen Sprachforschung wird Spracherwerb laut Rame (1973) nach drei Aspekten gegliedert: nach dem linguistischen Aspekt, nach dem pragmatischen Aspekt und nach dem psychologischen Aspekt. Im ersten Fall wird versucht, die typischen Bedingungen und Regeln für den Aufbau und die Entwicklung der Kenntnisse über Sprachfähigkeit anhand von beobachtbaren sprachlichen Äußerungen herauszufinden. Im zweiten Fall stellt die Sprache nur eine Form unter anderen dar, in der sich Handeln und Verhalten äußert. Hierbei geht man von der konkreten Situation aus und versucht, Aufschluss über menschliche Kommunikation und Interaktion zu gewinnen. Im letzten Fall werden die Wechselwirkungen zwischen dem Aufbau kognitiver Leistungen und dem Spracherwerb untersucht. Der Schwerpunkt liegt auf dem Verhältnis zwischen Sprache bzw. Sprechen und kognitiven Vorgängen wie z. B. Lernen, Denken, insbesondere Erkenntnisleistungen, Gedächtnis, Wahrnehmung (vgl. Schönpflug 1977: 9-12).

Vom linguistischen Aspekt aus gesehen sind vier entwickelte Erklärungsansätze bedeutend, wobei sich grob verallgemeinernd zwei Richtungen gegenüber stehen: die nativistischen Theorien, nämlich der Nativismus und der Kognitivismus und die empiristischen Theorien, nämlich der Behaviorismus und der Interaktionismus. Im Folgenden kommt ein Einblick in die vier Ansätze:

- Nativismus: Prominenter Vertreter des Nativismus ist der Linguist Noam Chomsky. Er geht von einer angeborenen Struktur oder Fähigkeit aus. Dabei bedeutet es, dass der Mensch eine Art kognitiven Apparat hat, also das „Sprachorgan“, das ihn von anderen Lebewesen unterscheidet. Das Organ ist lt. Chomsky genetisch verankert und ermöglicht uns, Regeln aus gehörtem sprachlichen Input abzuleiten, also jeder Mensch verfügt über die sogenannte Universalgrammatik, die den Spracherwerb aktiv unterstützt. Demnach erfolgt Spracherwerb intuitiv und unbewusst (vgl. Schulz 2012).
- Kognitivismus: Die Entwicklung der kognitivistischen Theorie basiert hauptsächlich

auf die Arbeiten von Jean Piaget, Edward Tolman, Kurt Lewin und Jerome Bruner⁶ in den 1920er Jahren. Jean Piaget zufolge, einem der bedeutendsten Entwicklungspsychologen unserer Zeit, entwickelt sich die Sprache auf Grundlage der allgemeinen kognitiven Intelligenzentwicklung des Kindes.

- Behaviorismus: Der Behaviorismus wurde von B.F. Skinner entwickelt und beeinflusste die USA in den 40er und 50er Jahren. Die Grundthese des Behaviorismus lautet, dass Sprache nicht durch einen universalen Lernmechanismus erworben wird, sondern eher als eine Aneignung von Verhaltensweisen durch Nachahmung und Verstärkung betrachtet wird, also Spracherwerb erfolgt im Prinzip imitativ.
- Interaktionismus: Als wichtigste Vertreter der interaktionistischen Theorie haben Jerome Bruner und Michael Tomasello eine in Teilen neue Auffassung vom Spracherwerb: Dabei sollen die sozialen Voraussetzungen eine zentrale Rolle spielen. Vor allem entwickelt sich die Sprache als Form des sozialen Verhaltens in der Interaktion mit der Umwelt. Spracherwerb erfolgt in Interaktion durch wie z. B. gemeinsame Handlungen oder ein wiederholtes Spiel und schließlich die Übertragung des Gelernten auf reale Situationen (vgl. Wode 1993: 45-56).

Die oben besprochenen Spracherwerbstheorien ergänzen sich gegenseitig und ergeben ein vielseitiges Bild des Spracherwerbprozesses. Demnach erfolgt Spracherwerb nicht nur unbewusst und intuitiv, sondern auch bewusst durch Imitation, Interaktion usw. Die wichtigsten Ansätze werden in den nächsten Abschnitten ausführlicher dargelegt. Diese Forschungsergebnisse haben großen Einfluss auf die Spracherwerbforschung bzw. die Entwicklung der Sprachlehrforschung und der Fremdsprachvermittlung ausgeübt. Darauf wird im Abschnitt 2.2 „Fremdsprachenlernen und Fremdsprachvermittlung“ näher eingegangen.

⁶ Vgl. Holzinger 2000, S.134-135. Die Arbeiten: Jean Piaget (Entwicklungspsychologe), Edward Tolman (Wegbereiter des Kognitivismus), Kurt Lewin (Gestaltpsychologe) und Jerome Bruner (Initiator der kognitiven Wende – die Entwicklungsphase vom Behaviorismus zum Kognitivismus).

2.1.1 Erstspracherwerb (ESE)

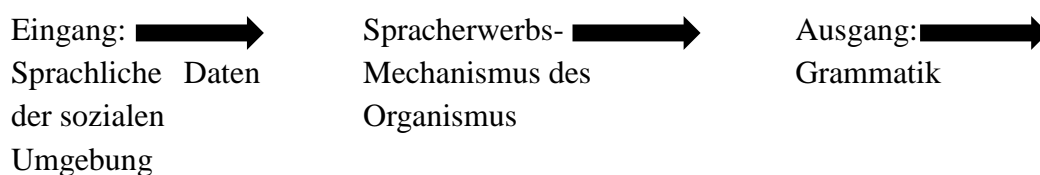
ESE liegt vor, wenn der Lerner, gewöhnlich ein Kind, zuvor noch keine Sprache erworben hat, also die als erstes erworbene Sprache wird allgemein als „Erstsprache“ betrachtet. Sie sollte für einen in der Kindheit am prägendsten sein, d. h. die ist die Sprache, mit der das Kind hauptsächlich aufwächst, in der sich das Kind am wohlsten fühlt und in der das Kind in der Regel denkt und in der es spontan kommunizieren kann⁷ (Mit der diesen Prozess nachahmenden „Total Physik Response“-Methode setze ich mich im Kapitel 4 näher auseinander). Umgangssprachlich verwendet man auch „Muttersprache“ synonym mit „Erstsprache“ und oft sind die beiden auch deckungsgleich. Unter den beiden versteht man „die allmähliche Entwicklung einer einsprachigen Kompetenz zwischen dem ersten Lebensjahr und der Pubertät“ (Müller 1995: 6), wobei allerdings die zwei Begriffe nicht nur gefühlsmäßig, sondern auch wissenschaftlich uneinheitlich nebeneinander stehen. „Muttersprache“ geht auf lateinischen „lingua materna“ zurück und ist seit Luther verbreitet. Damit bezeichnete man lange Zeit die Sprache, die ein Kind als erste Sprache erwirbt. Nach Lewandowski ist Muttersprache die Erst- oder Primärsprache, die von der frühen Kindheit an erworbene Sprache. Durch die Bezeichnung können mehr gefühlsmäßige Konnotationen entstehen, die durch die morphosemantische Motiviertheit des Kompositums durch das Wort „Mutter“ entstehen (vgl. Teymoortash 2010: 20). Zur Erklärung des Unterschieds zwischen einer Muttersprache und einer Erstsprache lässt sich die Migrantenfamilie gut als Beispiel nennen. In einer Migrantenfamilie beherrschen z. B. beide Elternteile ihre Muttersprache besser als die dominierende Sprache im Land. Die Kinder solcher Familien lernen und verwenden schon häufig die Muttersprache, werden jedoch oft dazu erzogen, die dominierende Sprache besser zu beherrschen, weil die als vermutlich nützlicher in der Zukunft angesehen wird. Bei diesem Fall wird dann die Muttersprache oft unzureichend erlernt und die dominierende Sprache dient als die Erstsprache. Meist geht es aber nicht um einen tatsächlichen Unterschied, sondern es sollen Fälle mit erfasst werden, in denen die Erstsprache nicht von der Mutter, sondern von

⁷ Vgl. <https://de.wikipedia.org/wiki/Erstsprache>, abgerufen am 22. März 2016.

anderen Betreuungspersonen gelernt wird. Es gibt außerdem Fälle, in denen die Eltern von einem Kind zwei verschiedene Muttersprachen sprechen und das Kind von Geburt an die zwei Sprachen von beiden Eltern erlernt, was zu einem doppelten oder dreifachen (wenn dazu noch die Umgebungssprache kommt) Erstspracherwerb führen kann. Darüber hinaus bleibt es umstritten, bis wann (welchem Alter) noch das Lernen einer zusätzlichen Sprache im Kindesalter nach begonnenem Erstspracherwerb als ein doppelter Erstspracherwerb bezeichnet werden kann und ab wann man von einem frühen Zweitspracherwerb sprechen sollte. Allerdings wird der Begriff ESE in vielen Auffassungen über Spracherwerb ab dem dritten Lebensjahr nicht mehr verwendet (vgl. Hufeisen / Riemer 2010: 738).

Die intensive Erforschung des Erstspracherwerbs wird seit Beginn des 20. Jahrhunderts betrieben. Vergleicht man den Erstspracherwerb mit dem Zweitspracherwerb, merkt man, dass wie die Kinder ihre Erstsprache mit Leichtigkeit erlernen. Der Erstspracherwerb geschieht ohne große Anstrengungen außerhalb des Sprachunterrichts. Gegenüber dem Fremdsprachenlernen hat er den Unterschied, dass das Kind nicht nur eine konkrete Sprache erlernen muss, sondern überhaupt, was Sprache ist, dass es sprachliche Zeichen mit konstanter Bedeutung gibt, dass deren Reihenfolge in der Äußerung nicht bedeutungslos ist usw. Die erste Sprachproduktion der Kinder taucht zwischen neun und fünfzehn Monaten auf. Vor dem Alter von zwei Jahren sind sie in die Syntax eingestiegen und sprechen schon minimale Sätze. Mit zwei Jahren kennen sie ungefähr 500 Wörter. Bis vier Jahren erweitert sich ihr Wortschatz weiter rasch und das phonologische System wird festgelegt. Wenn sie acht Jahre sind, umfasst ihr Wortschatz bis zu 18.000 Wörter. Zwischen dem ersten und dem achten Lebensjahr lernen sie täglich bis zu sieben neue Wörter (vgl. Thompson 1994: 445). In den ersten sechs Lebensjahren erlernen die Kinder ihre Erstsprache mit den Wörtern und dem Grammatiksystem. Zum ESE gibt es zahlreiche Ausführungen. Hier werden hauptsächlich die Theorie der Transformationsgrammatik von Chomsky, die Sprechfähigkeitstheorie der sowjetischen Spracherwerbforschung und Lennebergs psychologische Grundlagen des Spracherwerbs dargelegt.

Als einer der Hauptvertreter mentalistischer Sprachwissenschaft hat Noam Chomsky Mitte des 20. Jahrhunderts die Theorie der Transformationsgrammatik entworfen. Sie hat mehr als ein Jahrhundert einen dominierenden Einfluss auf die Analysen des ESE in der Psycholinguistik ausgeübt. Nach dieser Theorie sind die Menschen psychisch in der Lage, eine Sprache zu erwerben, Anhänger dieser Theorie wie z. B. Steven Pinker gehen noch weiter und sprechen von einem „Grammatik-Gen“ (Pinker 1996, 345-384). Deswegen soll der ESE-prozess ein Prozess der Entfaltung einer angeborenen Kompetenz sein (vgl. Schönpflug 1977: 25). Diese Kompetenz wird von Chomsky definiert als Wissen um die Regeln, Strukturen, andere bezügliche Aspekte einer Sprache und die Übereinstimmung mit einem Standard. Die Möglichkeit, diese Kompetenz zu entfalten, wird als (angeborener) Spracherwerbsmechanismus bezeichnet, der laut Chomsky dem Spracherwerb und dem Sprachgebrauch zugrunde liegt. Sein Grundmodell lässt sich durch das folgende Schema erläutern (Schönpflug 1977: 25):



Hierbei wird Sprache als ein von Sprechern beherrschtes Regelsystem betrachtet, bei dem von einer Anzahl endlicher sprachlicher Mittel durch entsprechende Verknüpfungen unendlicher Gebrauch gemacht werden kann. Sie bildet kein „statisches System, aus dem die Sprecher Teile herausuchen und miteinander verknüpfen“, sondern „ein dynamisches System, das von den Menschen entwickelt wurde und ständig weiterentwickelt wird“ (Teymoortsh 2010: 24). Betrachtet man die Kompetenz, steht sie als Grundlage der Performanz (Sprechvorgang) gegenüber. Die Performanz wird zwar von der Kompetenz gesteuert, aber sie ist noch von konkreten sprachlichen Umständen abhängig und variiert individuell durch den Einfluss der Umgebungsfaktoren beim Sprechen und Hören.

Die Genfer Schule⁸, die von dem Entwicklungspsychologen Piaget (1969a, b; 1971, 1973)

⁸ Dazu sind vor allem Inhelder und Sinclair zu rechnen.

begründet wurde, sieht den ESE sowohl psychologisch als auch linguistisch in enger Beziehung mit der kognitiven Entwicklung des Kindes und für sie wird das Sprachverhalten auf der Basis von kognitiven Strukturen analysiert. Diese Argumente werden auch in der amerikanischen Psychologie bei Bruner und seinen Schülern vertreten (1971). Nach der Auffassung von Piaget und Bruner muss die Sprachentwicklung zusammen mit der kognitiven Reifung des kindlichen Bewusstseins gesehen werden, wobei der Erstspracherwerb in einer Entwicklungslinie steht, die mit der vorhergehenden Formung der sogenannten sensomotorischen Intelligenz beginnt und mit der Fähigkeit zu abstrakten Vorgängen des Denkens endet. Sensomotorische Intelligenzleistungen nehmen ihren Anfang im Säuglingsalter des Kindes mit der Koordination von Handlungen. In dieser vorsprachlichen Phase⁹ kommt es bald zu festen Lautkombinationen. Ab dem 5. Lebensjahr interpretieren sprachliche Äußerungen zunehmend als Symbole konkrete Handlungen und Gegenstände. Auch im Spiel werden gleichzeitig Symbole eingeführt, z. B. ein Bauklotz wird als Auto benutzt. Der vom autistischen bzw. egozentrischen Denken der handlungsgebundenen sensomotorischen Phase allmählich entwickelte symbolhafte Sprachgebrauch gewinnt in wachsendem Maße an Bedeutung für die gesamte Entwicklung des Kindes während seinen ersten Lebensjahren noch bis zur Pubertät (vgl. Clark/Clark 1977: 301). Danach setzt dann das gesteuerte „reale“ Denken ein, wodurch gezeichnet wird, dass die Menschen zu formal-logischen und formal-mathematischen Denkprozessen fähig sind. Der ESE wird also von Piaget (1973) als der Aufbau von Symbolen in der kognitiven Ontogenese des Menschen gesehen. Dieser Aufbau wird wesentlich durch die Aufnahme von Umwelteinflüssen und die Anpassung des Individuums an sie und für sich gefördert. Die Entwicklung der Kommunikationsbeiträge des Individuums erfolgt vorerst in konkreten, zum Denken parallel verlaufenden Handlungen, und dann in inneren Bildern bzw. bildhaften Vorstellungen und zuletzt in Symbolen (vgl. Hüllen/Jung 1979: 29-33). Dieser Sprachentwicklungspsychologische Ansatz bei Piaget und Bruner stimmt mit der Chomskys Annahme eines angeborenen

⁹ Diese vorsprachliche Phase läuft bis ca. 18 Monaten.

Spracherwerbsmechanismus überein und fügt den linguistischen Beschreibungen „psychologische Erklärung des Ursprungs oder der Natur des Verhaltens beim Sprecher“ (Bruner 1971: 24) hinzu.

Im Gegensatz zu dem Erklärungsmodell, das sprachliches Verhalten als Ergebnis vorangehender Entwicklungsphasen betrachtet, weisen die sowjetischen Psychologen¹⁰ jedoch im Widerspruch dazu auf die Bedeutung der Sprache schon für den Anfang der Entwicklung des Kindes auf dem Boden des fundamentalen Zusammenhangs zwischen Denken und Sprechen hin und haben die Sprechfähigkeitstheorie entwickelt. Dabei wurde *Tätigkeit* als der zentrale Begriff bei der erstsprachlichen Entwicklung vorausgesetzt. Zwischen der Individual- und Sozialnatur des Menschen soll ein „dialektisches Verhältnis“ bestehen (Bieritz 1974: 84). Entsprechend dieser Sichtweise ist die Sprechfähigkeit des Kindes immer sozial vermittelt. Anhand der Beobachtung, dass sich Verstehen und Sprechen als individuelle und soziale Akte vollziehen, muss nach der Auffassung der Sprechfähigkeitstheorie die Analyse der Sprechaktes immer einerseits mit Blick auf die konkrete Situation¹¹ und andererseits mit Blick auf die linguistischen Einheiten geschehen¹². Dadurch wurden die sowjetischen Psychologen ebenfalls zu Überlegungen über die Überwindung der typischen Beschränkungen auf Kommunikation zwischen Lerner und Lehrer in der herkömmlichen Unterrichtsstruktur angeregt (vgl. Hüllen/Jung 1979: 35-40).

Nach dem Biologen und Hirnphysiologen Eric Lenneberg solle die biologische Reifung des Gehirns vom Kind eine zentrale Rolle bei der Entfaltung seiner erstsprachlichen Fähigkeiten spielen. Aus den umfangreichen Forschungen zur Gehirnphysiologie wurde die Schlussfolgerung gezogen, dass die Gehirnreifung eine unabdingbare Voraussetzung für einen erfolgreichen Spracherwerb bildet. Nach Lennebergs Theorie kann sich die Sprache vor allem nur wegen der humanspezifischen biologischen Anlage entwickeln: die zerebrale Reifung, die Beschaffenheit der Artikulationsorgane usw.. Das bedeutet: Der Spracherwerb erfolgt nur unter den Umständen, dass die biologische Entwicklung des

¹⁰ Wie z. B. Wygotski 1977; Luria / Yudowich 1959; Luria 1968; Leont'ev 1971; Gal'perin / Leont'ev 1972.

¹¹ Besonders die Situation und die Motivation, beeinflusst Inhalt und Form der Sprechhandlung.

¹² Wie z. B. Phonem, Silbe, Wort, Satz usw.

Kindes, besonders die Gehirnreifung, einen bestimmten Reifungsgrad erreicht habe und das Kind in einer sozialen Umwelt lebe, also in einer Sprachgemeinschaft. Sie leistet beim Spracherwerb den Beitrag, es klar zu machen, dass es Bedingungen gibt, auf die sich die Wörter beziehen. In einer Sprachgemeinschaft wird gezeigt, wo und wie ein Wort angewandt wird. Es liegt dann an dem Lerner, den besonderen Rechenprozess zu entdecken, der zu der „korrekten Lösung“ (Lenneberg 1975: 19) der ihm gegebenen Aufgabe führen würde. Lenneberg (1972: 456-459) teilt mit den sowjetischen Psychologen die Ablehnung von Spracherwerbs- und Sprachverwendungsvorgängen nach dem nativistischen Ansatz. Er vertritt die Meinung, dass ein Kind nicht von Geburt an über eine Universalgrammatik verfügt. Bis es einen Zustand der Sprachbereitschaft erreicht habe, müsse sich seine Kognition vor allem entsprechend soweit entwickeln. Lenneberg (1972: 457) betont, dass der Spracherwerb nur durch das Zusammenspiel von der menschlichen biologischen Ausstattung und sozialer Umgebung ermöglicht werden solle¹³.

Betrachtet man die Theorien, kann man dann sagen, dass sich die Besonderheiten des kindlichen Erstspracherwerbs nicht nur als kognitive Prinzipien interpretieren lassen, sondern dabei soll man auch Rücksicht auf die sozialen, kulturellen und historischen Aspekte des Spracherwerbs nehmen. Überlegung zur Verbindung aller daran beteiligten Komponenten ist erforderlich (vgl. Merten 1997: 63-66). Die oben ausgeführte Meinung teilt auch Albert (2011: 67):

„ ..., dass alle für bestimmte Teilbereiche des Spracherwerbs besonders gute Erklärungen liefern. Es ist eine Tatsache, dass Kindern von ihrer Umgebung ‚geholfen‘ wird durch kindergerechtes Sprechen (‚mother’s speech‘) und dass sich Vieles aus der Situation ergibt. Ohne entsprechende Situationen dürfte das Kind erhebliche Schwierigkeiten beim Sprachlernen haben. Es ist auch offensichtlich, dass z. B. die Personalpronomina nicht gelernt werden können, bevor das Kind das Abstraktionsvermögen hat, das ihm ermöglicht zu verstehen, dass sich der jeweilige Sprecher als ich bezeichnet.“

¹³ Vgl. hierzu Teymoortash 2010: 21-23.

2.1.2 Zweitspracherwerb (ZSE)

Der Begriff „Zweitsprache“ ist vor allem mehrdeutig. Einerseits wird sie im Allgemeinen - wie die Bezeichnung ausdrückt - auf die zweite Erwerbsfolge der Sprachen bezogen, also die nächste erworbene oder gelernte Sprache nach der Erstsprache (oft auch Muttersprache) und sie gilt als eine übergeordnete Bezeichnung für alle Sprachen (vgl. Lewandowski 1990: 1285). Der Terminus gilt jedoch nicht nur für die zweite gelernte Sprache nach der Erstsprache, sondern kann auch unter bestimmten Bedingungen eine dritte, vierte, fünfte Sprache usw. bezeichnen. Man kann nämlich unter Zweitsprache bei Bevölkerungsgruppen, deren Erstsprache (Muttersprache) nicht die Landessprache ist (wie z. B. die Migranten und die Flüchtlinge, die ihr Vaterland verlassen und in ein Gastland kommen) die Umgebungssprache in dem Gastland verstehen.

Nach den Erwerbskontexten dieser Sprache, unterscheidet man weiter zwischen den zwei Begriffen „Zweitsprache“ und „Fremdsprache“: Die Zweitsprache wird natürlich und ungesteuert ohne formalen Unterricht gelernt und die Fremdsprache künstlich und gesteuert durch Unterricht (vgl. Oskaa 2003: 14). Normalerweise wird eine Zweitsprache oder Fremdsprache mit der Abkürzung L2 bezeichnet, während die Abkürzung L1 grundsätzlich für die Erstsprache verwendet wird und die Bezeichnung L3 dementsprechend für eine dritte Sprache (auch Tertiärsprache genannt) gilt.

Unter Zweitspracherwerb versteht man das konsekutive Erwerben einer Zweitsprache nach abgeschlossenem Erstspracherwerb in natürlichen alltäglichen Kommunikationssituationen, also „ohne Hilfe durch einen Lehrer in dem Land“ (Multhaupt 1995). Typischerweise erwerben Migranten und Flüchtlingen die Verkehrssprache ihres Gastlands außerhalb von Unterricht und ihre Kinder erwerben mehr oder weniger die sprachlichen Erkenntnisse der Landessprache durch z. B. den Umgang mit den anderen Kindern im Gastland neben ihrer Muttersprache (vgl. Müller 1995: 8-9). Die erwähnten Kriterien von gesteuert/ungesteuert und natürlich/künstlich lassen sich zwar voneinander klar abgrenzen. Allerdings sind sie in der Tat nicht so strikt auseinanderzuhalten. Daran wurde schon Kritik seit den 1980er Jahren von den Sprachwissenschaftler wie Lewandowski (1990: 1285), Decco (1996: 115),

Rampton (1999: 327) usw. geübt, weil ein Sprachlerner jeden Moment sowohl gesteuert als auch ungesteuert lernen kann, wobei sich die Frage stellt, ob ein völlig natürlicher (ungesteuerter) oder ein gänzlich künstlicher (gesteuerter) Spracherwerb überhaupt existiert. Sprachkurse in der Landessprache für Gastarbeiter, Unterricht der Landessprache für ihre Kinder in den Schulen, Korrekturen im alltäglichen Gesprächen wie Hinweise auf grammatische Regeln mit „bei uns sagt man so...“, multimediales Lernen durch Internet und andere Medien und Kontakt der ausländischen Sprachlerner mit den Einheimischen beim Aufenthalt im Zielland sind nur einige Beispiele dafür. Sogar der Erstspracherwerb, der im Allgemeinen als natürlich betrachtet wird, ist keineswegs steuerungsfrei: Im Kindergarten werden die Kleinkinder schon gesteuert in vereinfachte Sprachkenntnisse, was Grammatik und Wortschatz anbetrifft, eingeführt. Der Unterschied zwischen schulischer und nichtschulischer sprachlicher Steuerung bildet keinen Beweis dafür, dass sich der Erwerb, das Lernen an sich, in den unterschiedlichen Kontexten unterscheidet. Noch sehr wenig weiß man darüber, wie das situationsspezifische Lernen verschiedener Individuen abläuft. In der einschlägigen Literatur werden die Übergänge zwischen den beiden Formen der Sprachaneignung für fließend gehalten (vgl. Oskaa 2003: 15). Hier ist der Begriff „Bilingualismus“ kurz zu erwähnen. In der Regel spricht man von bilinguaalem Erwerb, wenn der Erwerb einer zweiten Sprache vor dem vierten Lebensjahr vorkommt und danach bezeichnet man ihn als (frühkindlichen) Zweitspracherwerb (vgl. Albert 2011: 70). Auf diesen Begriff wird in dem nächsten Abschnitt 2.3 näher eingegangen.

In den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts wuchs schon das sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Interesse an Zweitspracherwerbsprozessen aufgrund der Weiterentwicklung der Erstspracherwerbsforschung und der Notwendigkeit, didaktische Neukonzeptionen für den Fremdsprachenunterricht zu entwickeln und der immer zunehmenden Konfrontation unterschiedlicher Sprachen und Kulturen wegen der Globalisierung. Das Thema Zweitspracherwerb¹⁴ und seinem Mechanismen wird

¹⁴ Als Einführung in Forschung zu dem Thema Zweitspracherwerb dient das Werk *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Von Wolfgang Klein (1984) gut. Aus linguistischer Sicht ging Rutherford, W. E. (Hrsg.) 1984 darauf weiter tiefer ein.

zunehmend Aufmerksamkeit verschenkt. Dazu werden systematischere Erforschungen¹⁵ insbesondere innerhalb der letzten drei Jahrzehnte betrieben (vgl. Teymoortash 2010: 27-29). Im Folgenden wird ein Überblick über vier Theorien des Zweitspracherwerbs gegeben (vgl. Oskaa 2003: 98-117, Günther / Günther 2004: 145-148):

Die Kontrastivhypothese: Sie beschäftigt sich mit der Annahme, dass man eine Sprache, die seiner Erstsprache ähnlich ist, leichter erwerben kann als eine, die ihr nicht so ähnlich ist. Mit dieser Hypothese lässt es sich gut erklären, weshalb es einem schwieriger als den anderen fällt, einige Sprachen zu erwerben. Ein Sprecher mit Chinesisch als Erstsprache hat mehr Probleme beim Erwerb des Deutschen als zum Beispiel englische, spanische oder französische Muttersprachler. Klein (1992) kritisiert die Kontrastivhypothese. Es treten Schwierigkeiten und Fehler beim Erwerben der oftmals sehr leicht erworbenen Strukturen auf. Jedoch bestehen trotzdem Unterschiede zwischen den Strukturen und die Schwierigkeiten und Fehler liegen oft gerade da, wo die Elemente sehr ähnlich sind. Diese Kontrastivhypothese gilt nur, wenn man annimmt, dass die Erstsprache sich sowohl positiv als auch negativ beim Zweitspracherwerb auswirkt. Allerdings ist dies eine ziemlich triviale Erkenntnis.

Die Identitätshypothese: Diese Überlegung beruht auf dem Nativismus von Chomsky und bezieht sich darauf, dass der Erwerb der Zweitsprache als im Prinzip dem Erstspracherwerb gleichgeordnet angesehen werden kann, d. h. man könne mit dem anfänglichen grammatischen Wissen prinzipiell jede Sprache zu jedem Zeitpunkt erwerben und der Erwerbprozess aller natürlichen Sprachen solle nach gleichen universalen Prinzipien erfolgen. Diese Annahme universaler Spracherwerbsprozesse wurde kritisiert und auch die Untersuchungsmethoden, mit denen diese Theorie empirisch gestützt werden sollte. Die Kritik basiert auf dem Verständnis, dass der Zweitspracherwerbsprozess kreativ und kognitiv ist, wobei der Lerner systematisch Hypothesen über die Struktur der zu erwerbenden Sprachen aufstellt, überprüft und berichtigt. In diesem Erwerbprozess werden Fehler als nötige Entwicklungsstadien betrachtet.

¹⁵ Wie z. B. von Bausch / Kasper (1979), Felix (1982), Butzkamm (1990), Doughty (1991), Wegener (1998), Bausch / Christ / Krumm (2003), Edmondson (2003), Jordan (2004), Bleyhl (2005), Boeckmann (2006), Bredella / Christ (2007), Ortega (2007) usw.

Die Interlanguagehypothese: Diese Hypothese geht von dem Aufkommen eines flexiblen, eigenständigen sprachlichen „Zwischensystem“ Interlanguage (auch „Interimssprache“ genannt) beim Zweitspracherwerb aus (Selinker 1972: 211). Diese systematische, dynamische Übergangssprache beinhaltet sowohl Merkmale von der Erst- und Zweitsprache als auch neue und unabhängige Züge von sprachlichen Einheiten. Die Interlanguagehypothese wird als eine Art Kompromiss zwischen der Kontrastiv- und Identitätshypothese angesehen. Ein weiterer Aspekt dieser Hypothese ist die Fossilierung, damit bezeichnet man den Zustand, wenn der Spracherwerb (oder auch Sprachlernen) auf einer bestimmten Entwicklungsstufe wegen des Einflusses von internen oder externen Faktoren stillsteht (vgl. Roche 2001: 218-221).

Die Monitorhypothese: In der Monitorhypothese betrachtet man den Zweitspracherwerb im Rahmen sozialer Situationen und von sprachlichem Handeln. Es wird von einem individuellen mentalen Regelsystem des Lernalers ausgegangen und dieses Regelsystem entwickelt der Lerner durch Beobachtung und Nachahmung. Im Prozess des Zweitspracherwerbs erwirbt der Lerner systematisch und zielorientiert gewisse Regeln, welche die Form seiner sprachlichen Äußerungen überwachen. Dieser Kontrollinstanz nennt der Erfinder der Theorie, Krashen, „Monitor“. Dieser Hypothese zufolge erfordert Spracherwerb sinnvolle, zielgerichtete Interaktion in der zu erwerbenden Sprache, wobei es den Lernern nicht auf ihre Äußerungen ankommt, sondern darauf, ob sie verstanden und verstanden werden. Die dabei angewandten Regeln bleiben unbewusst und stehen nur vor und nach der Äußerung zur Korrektur Verfügung (vgl. Grünewald / Küster 2009: 68-70). Aus dieser Sicht ist das Sprechen in der Zweitsprache Ergebnis von unbewusstem Erwerben.

Diese Hypothesen beruhen auf unterschiedlichen Lerntheorien, sind jedoch in gewissem Maße miteinander verbunden oder basieren aufeinander. Eine Theorie zum Zweitspracherwerb sollte nicht nur die jeweilige Relevanz einzelner Bedingungsfaktoren zu erläutern versuchen, sondern sie müsste eher den Spracherwerbsprozess als Ganzes durchschaubar machen. Zudem sollte auch erklärt werden, ob es beim Erwerb der

Erstsprache und einer Fremdsprache um einen im Grunde ähnlichen oder einen anderen Prozess geht und es sollten Voraussagen ermöglicht werden, unter welchen Umständen der Zweitspracherwerb erfolgreich erfolgen kann. Diese weitreichenden Forderungen können die alle bisherigen Theorien nur zum Teil erfüllen (vgl. Huneke / Steinig 2013: 30-32).

Nach aktuellen Forschungsergebnissen wird in linguistischer und kognitiver Hinsicht noch weiter ausdrücklich mit den folgenden Faktoren gerechnet, wenn die Spracherwerbforscher über die Sprachlernvoraussetzungen mit Einfluss auf den Zweitspracherwerb diskutieren. Aus ihrem Zusammenspiel ergibt sich dann an einem bestimmten Tag der Sprachstand in den Erst- und Zweitsprachen. Die werden einfach in interne und externe Faktoren aufgeteilt.

Zu den internen Faktoren werden die Motivation, das Geschlecht, das Alter und dergleichen gerechnet, also Dinge, die im Lerner selbst veranlagt sind. Daneben ist hier auch der Erstspracherwerb zu nennen, d. h. der Erfolg und Fortschritt des Zweitspracherwerbs hängen davon ab, wie groß die Motivation des Lerners ist, ob er Kind, Jugendlicher oder Erwachsener ist, ob er vorher schon ein weit fortgeschrittenes erstsprachliches Niveau erreicht hat usw.

Hier liegt der Hauptaugenmerk lange auf den Altersfaktor. Es gibt zwei Typen vom Zweitspracherwerb: der kindliche Zweitspracherwerb und der Zweitspracherwerb im Erwachsenenalter und es wird im allgemeinen angenommen, dass ein altersabhängiger Unterschied im Prozess des Zweitspracherwerbs besteht: Dass jüngere Kinder und Jugendliche besser, schneller oder erfolgreicher als Erwachsene eine weitere Sprache erwerben könnten, also „younger = better in the long run“ (Singleton 1995: 3). In der Mitte des 20. Jahrhunderts hat Lenneberg schon die Hypothese (entsprechend der Identitätshypothese) aufgestellt, dass man möglicherweise eine Zweitsprache nur in einem sehr beschränkten „kritischen Zeitraum“, etwa zwischen zwei und zwölf Jahren, differenziert erwerben würde. Nach ihm hätte das Hirn nur vor der Pubertät die notwendige Modellierbarkeit¹⁶, damit wäre ein erfolgreicher und vollständiger Spracherwerb möglich

¹⁶ Die wird auch als „Plastizität“ bezeichnet, „Möglichkeit des Gehirns, Areale je nach Nutzung in Größe und Antworteigenschaft zu variieren“ (seh. <https://de.wikipedia.org/wiki/Plastizität>, abgerufen am 03. August 2016).

(vgl. Wegener 2007: 6-9). Zum Altersfaktor im Zweitspracherwerb hat Cornelia Bast an der Universität Köln in 2003 eine interessante Analyse durchgeführt. Sie hat im Rahmen einer Longitudinalstudie bei zwei russischen Probandinnen im ungesteuerten Zweitspracherwerbsverlauf des Deutschen untersucht, wie sich die grammatischen Kategorien Numerus, Genus und Kasus in der Nominalphrase entwickeln. Die ausgewählten Probandinnen sind Geschwister mit Altersunterschied ¹⁷, deswegen unterscheiden sich die anderen Variablen beim Zweitspracherwerb außer Alter (wie z. B. Geschlecht, Muttersprache, das soziale und kulturelle Umfeld, die ersprachlichen Voraussetzungen usw.) voneinander unter den Probandinnen nicht so stark. Mit der Analyse eines in eineinhalb Jahren erhobenen Längsschnittkorpus zum ungesteuerten Zweitspracherwerb des Deutschen scheint sich der Altersfaktor negativ auf den Zweitspracherwerb auszuwirken: Zum Ende des Untersuchungszeitraums erreicht die jüngere Probandin Nastja ein muttersprachliches Sprachniveau in den untersuchten Teilbereichen, während die ältere Dascha im Vergleich dazu die Zweitsprache Deutsch langsamer und auch nicht so vollständig und erfolgreich wie die jüngere erwirbt. Den Einfluss des Altersunterschieds auf den Zweitspracherwerbsverlauf kann man noch durch eine unterschiedliche Lautwahrnehmung erklären: Kinder sind eher dazu befähigt, ihnen unbekannte sprachliche Laute wahrzunehmen, während Erwachsene wegen der starken Prägung durch ihre L1 eher dazu neigen, die in ihrer L1 irrelevanten Merkmale von Lauten zu ignorieren ¹⁸. Nach heutigem Forschungsstand haben Kinder und Jugendliche im Vergleich zu den Erwachsenen Vorteile nicht nur aus der neurologischen, sondern auch in der affektiven und sozialen Sicht (z.B. weniger Hemmungen und mehr Kontakte). Vergleicht man Dascha jedoch mit anderen jüngeren Zweitsprachlernern in vergleichbaren Experimenten ¹⁹, dann verschiebt sich dieser Eindruck schon ein wenig: Insgesamt erwirbt sie diese Zweitsprache sogar schneller als der einiger dieser jüngeren Probanden. Das biologische Alter ist nicht alles. Während der Datenanalyse bemerkt Cornelia Bast z. B.,

¹⁷ Eine ist zu Beginn der Datenerhebung 8;7 Jahre alt und die andere 14;2.

¹⁸ Vgl. hier https://de.wikipedia.org/wiki/Zweitspracherwerb#cite_ref-5, abgerufen am 03. August 2016.

¹⁹ Hier sind damit die Probanden von Pienemann (1981) und Wegener (1993, 1994a,b, 1995a-d) gemeint.

dass die jüngere eine größere Motivation als die ältere hat, Deutsch perfekt zu sprechen. Das biologische Alter übt keinesfalls den einzigen Einfluss auf Verlauf und Erfolg des Zweitspracherwerbs aus, sondern es wirkt immer mit den anderen Faktoren zusammen²⁰.

Das Niveau der Erstsprachbeherrschung spielt dabei auch eine Rolle, wie die Kontrastivhypothese erklärt. Nach einer ausdifferenzierten Beherrschung der L1 fördert das bereits existierende Wissen das Verständnis und die Produktion einer L2 und bildet eine gute Voraussetzung, während eine wenig vollständige jedoch zum Hindernis dabei werden kann. Dieser Einfluss findet gegenseitig statt, d. h. nicht nur L1 auf L2, sondern auch L2 auf L1. Einerseits wirken Ähnlichkeiten zwischen L1 und L2 positiv und dadurch können die vertrauten Inhalte kognitiv schneller verarbeitet werden; andererseits entsteht manchmal auch Interferenz, wie zum Beispiel das englische „became“ und das deutsche „bekam“ (vgl. Apeltauer 1997: 78-81). Die haben nichts miteinander zu tun. Solche formähnlichen, aber nicht bedeutungsgleichen Wörter werden „false friends“ genannt und sie sind bei verwandten Sprachen erheblich häufiger als bei nicht-verwandten.

Dazu gehören noch weitere komplizierte Faktoren, die den Zweitspracherwerb beeinflussen, wie zum Beispiel kognitive Lernstile²¹, die grundlegend für den Erwerbprozess von einem ist, oder das Maß an kommunikativem Austausch, Kulturschock und Segregationsverhalten vs. Integrationsverhalten und Persönlichkeiten wie Extrovertiertheit, Empathie, Kontaktfähigkeit, Risikobereitschaft (besonders bei dem Sprechen) usw²².

Externe Faktoren umfassen das soziale Umfeld des Lernalters, hier sind Umgebungsfaktoren beim Zweitspracherwerb zu nennen, wie zum Beispiel das soziokulturelle und institutionelle Umfeld (Respekt und Unterstützung anderer Menschen können sich auch auf den Erfolg beim Zweitspracherwerb positiv auswirken), die Familiensituation, die ökonomische Situation der Familie, die Wohnsituation (gemischtes Wohnen oder sog.

²⁰ Vgl. Bast, 2003. Der Altersfaktor im Zweitspracherwerb. Inauguraldissertation zur Erlangung der Doktorwürde. Universität Köln.

²¹ Hier versteht man unter Lernstilen die Art und Weise, wie ein Mensch Informationen wahrnimmt und verarbeitet, z.B. visuell, auditiv, usw.

²² Vgl. <https://de.wikipedia.org/wiki/Zweitspracherwerb#Alter>, abgerufen am 03. August 2016.

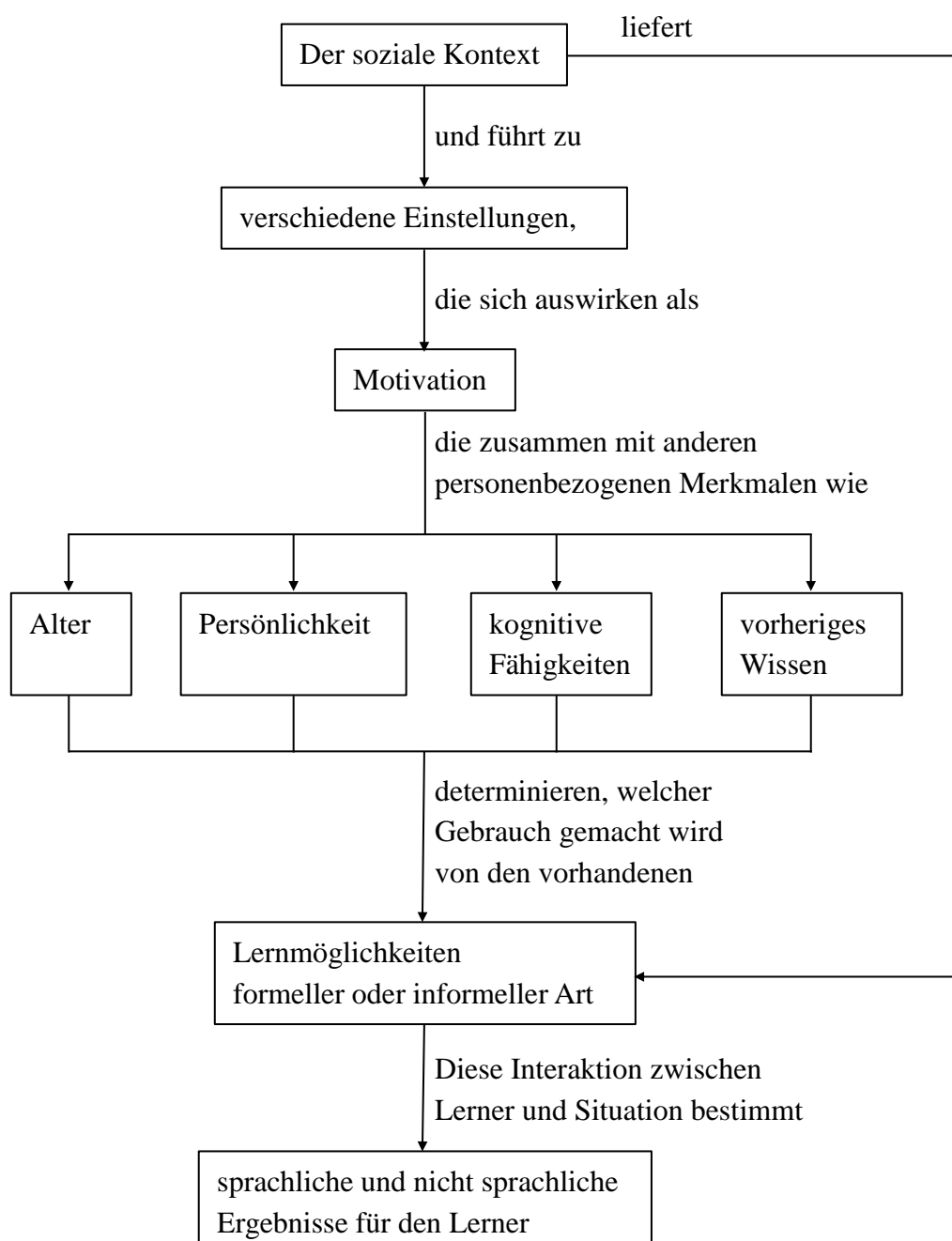
Gettoisierung), die daraus resultierenden Interaktionsmöglichkeiten in der Zweitsprache (die Häufigkeit und die Qualität der Kommunikation mit den Zielsprachsprechern beim Zweitspracherwerb) und alles, was nicht im Lerner selbst liegt. Die externen Faktoren können auch die internen Faktoren beeinflussen. Zum Beispiel sind die oben genannten Persönlichkeitsfaktoren von der Familiensituation und den sozialen Faktoren abhängig (vgl. Müller 1995: 8-10). Derartige Faktoren lassen sich in großer Zahl auflisten. Zusammenfassend ist anzumerken, dass der Zweitspracherwerbsprozess anders als der Erstspracherwerb erfolgt und sich durch die Vielfalt der variablen Faktoren und ihre Wechselwirkung linguistisch vornehmlich schwer beschreiben lässt. Wie Merten (1997) betont, muss man in der heutigen Zweitspracherwerbsforschung Wert darauf legen, mit den charakteristischen Voraussetzungen unter sozialen, psychologischen und kognitiven Bedingungen zu rechnen.

2.2 Fremdsprachenlernen und Mehrsprachigkeit

Gegenüber der Dichotomie Erwerben (acquisition) steht Lernen (learning). Wie bereits vorher erwähnt, bezeichnet man mit Sprachlernen im Vergleich zu dem unbewussten und impliziten Umstand beim Spracherwerb in einer natürlichen und ungesteuerten Umgebung einen bewussten, expliziten und gesteuerten Vorgang der Aneignung einer Sprache. Rösch (2011: 13-14) beschreibt das Sprachlernen wie jede andere Art Lernen als einen kreativen, individuellen und selbstgesteuerten Vorgang. Er beruht auf der Aufstellung von Hypothesen und ihrer Erprobung in Interaktionen mit anderen. Mit Fremdsprache ist demnach eine Sprache gemeint, die außerhalb ihres normalen Verwendungsbereichs – gewöhnlich im Unterricht – gelernt und dann nicht neben der Erstsprache zur alltäglichen Kommunikation verwendet wird (vgl. Richard 1978; Bausch/Kasper 1979). Werden die beiden Begriffe zusammengeführt, lässt sich Fremdsprachenlernen als „das Lernen einer Nicht-Umgebungssprache durch Unterricht“ (Teymoortash 2010: 24-25) erklären. Merten (1977: 91) meint, dass Fremdsprachenlernen mehr als nur das Erlernen eines fremden sprachlichen Systems sei, sondern es sei eher wie ein langsames Hineinwachsen in eine

fremde Kultur und Gesellschaft. In dieser Hinsicht ist sein Prozess zwar vergleichbar mit dem Erstspracherwerbsprozess, allerdings erfolgt er unter grundsätzlich anderen Rahmenbedingungen als der Erstspracherwerb. Zudem muss man anmerken, dass ja keineswegs jede Sprache nur in einer einzigen „fremden Kultur“ gesprochen wird, was besonders einsehbar ist für Englisch und Spanisch, insofern ist es nicht recht nachzuvollziehen, in welche Kultur man beim Lernen der englischen oder spanischen Sprache denn hineinwachsen soll.

Hier folgt ein Modell des L2 Lernalerns (Spolsky 1989: 28):



Das wissenschaftliche Interesse daran wird geweckt, inwieweit sich die beiden Prozesse ähneln beziehungsweise unterscheiden. Beobachtungen werden berichtet, wonach Lernen zu erheblichen Teilen 'schwerfälliger' als Erwerben sei und wie man diese natürlichen Erwerbsfolgen oder das bestehende erstsprachliche Wissen für den L2-Lernprozess ausnütze, um ihn zu erleichtern. Es wird dafür plädiert, dass im Bereich des ungesteuerten Erwerbs auch solche Passagen bestehen, durch die alle Lerner in gleicher Weise ähnlich wie beim Erstspracherwerb lernen. Um diese Form des natürlichen Erwerbs idealerweise konstruktiv in den unterrichtlichen Lernprozess zu integrieren, solle man im Unterricht versuchen, eine möglichst natürliche Umgebung nachzuahmen. Dies sei vor allem möglich, wenn man optimalen Input nach optimaler Reihenfolge ansetzt. Sprachlernmaterial solle so angeordnet werden, dass der den Lernern bekannte Anteil überwiegend zu Beginn angeordnet wird und sie die neuen sprachlichen Elemente auf natürliche Weise in den vorhandenen Wissensvorrat einpassen können. Die Strukturen, die im außerunterrichtlichen Zweitspracherwerb zuerst erworben werden, würden auch in den eingebaut; umgekehrt sollen die später erworbenen Strukturen auch erst später im Unterricht angeboten werden. Außerdem müssen dabei affektive (emotionelle) Barrieren soweit wie möglich abgebaut werden, indem man natürliche Erwerbssituationen zu schaffen versucht und die Lerner in authentischen Situationen, wie z. B. mit Rollenspielen, sprachlich handeln (vgl. Bausch / Christ / Krumm 1995: 428-430). Bezüglich des Vokabellernens gibt es auch solche Überlegungen, ob eine Übertragung der bereits bestehenden kognitiven Konzepte und bedeutungsbezogenen Assoziationen beim Erstspracherwerb auf Fremdsprachenlernen bestehe. Der Transfer von kognitiven Konzepten der L1 auf die L2 scheint wahrscheinlich möglich und bringt auf den ersten Blick eine große Erleichterung mit sich. Jedoch müssen die Wortbedeutungen für jede Sprache neu definitionsgemäß begrenzt werden und die Benutzung von L1-Konzepten kann zu der Gefahr führen, dass Lernende die Netzwerkbildung in der Fremdsprache abkürzen (vgl. Schmitt 2000: 125; Thornbury 2002: 18). Derartige Überlegungen und

Forschungen sind von großer Bedeutung. Damit wird sich immer weiter beschäftigt und dies stellt eine echte Herausforderung dar.

Wie das Modell von Spolsky zeigt, wird der Erfolg und Fortschritt des Fremdsprachenlernens, genau wie der Zweitspracherwerb, von verschiedenen Elementen beeinflusst. Sie hängen voneinander ab oder sie bauen aufeinander auf. Ihre Wechselwirkung bestimmt und steuert das Verhalten und den Lernprozess eines Lerner auf unterschiedlichste Weise. Die bekannten Faktoren wie Alter, Begabung und Motivation sind relevant, jedoch spielt zusätzlich das soziokulturelle und institutionelle Umfeld auch dabei eine Rolle. Beispielweise kann man dem rezenten Erkenntnisstand zufolge daraus Schlussfolgerungen ziehen, dass Kinder und Jugendliche zwar die besseren Sprachlernvoraussetzungen zur Verfügung haben, um eine Zweitsprache vollständiger und erfolgreicher zu beherrschen, dennoch sind die Erwachsene eher in der Lage, intensiv trainiert zu werden und dadurch können sie auch einen hohen Grad fremdsprachlicher Kompetenz (z.B. wie muttersprachenähnliches Niveau) anstreben (vgl. Hufeisen / Riemer 2010: 744-746). In diesem Zusammenhang sind aber auch Motivation und soziale Faktoren genauso wichtig. Bei älteren Lernern spielt Motivation manchmal eine größere Rolle als bei jüngeren Lernern. Dabei geht es darum, ob ein Lerner mit Freude lernt oder ein Lernziel erreichen möchte. Lerner, die eine Sympathie für die Kultur der Zielsprache empfinden oder sich sogar mit der zielsprachigen Gesellschaft identifizieren können, sich für die fremde Sprache interessieren, fühlen sich mit den Sprechern dieser Sprache verbunden und sind beim Fremdsprachenlernen integrativ motivierter. Wenn es einem Lerner um Studienerfolg oder seine zukünftige berufliche Karriere geht, ist er instrumentell motiviert (vgl. Königs 1983: 76). Menschen, die z. B. in deutsche Fußballmannschaft vernarrt sind oder sich für eine Reise in Deutschland interessieren und Lerner, die in Deutschland studieren und weiter bleiben möchten, werden sich wahrscheinlich viel größere Mühe mit dem Deutschlernen geben. Beide Motivationstypen führen zu einem ähnlich erfolgreichen Lernen, allerdings der integrativ motivierte Lerner könnte wahrscheinlich ein höheres Niveau in der Zielsprache erreichen.

Seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts begann, von England ausgehend, die industrielle Revolution. Dann hat sie sich in ganz Westeuropa, in den USA und später in Japan, China, Indien, weiteren Teilen Europas und Asiens rapide verbreitet. Die industrielle Revolution hat die wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse, die Arbeitsbedingungen sowie Lebensumstände tiefgreifend und dauerhaft umgestaltet. Die beschleunigte Entwicklung von Technik, Produktivität und Wissenschaften führte zu einer kooperativen Welt. Die geographischen Grenzen zwischen Staaten verringern sich stets und in vielen Bereichen wie z. B. Wirtschaft, Politik, Kultur nimmt immer weiter die internationale Verflechtung zu. Mit dem neuen Weltverhältnis und dem verbesserten Lebensstandard der Menschen wächst auch das Interesse an anderen Kulturen und ihre Sprachen. In der globalisierten Welt gewinnen Fremdsprachen in den letzten Jahrzehnten zunehmend an Bedeutung. Das Beherrschen von mindestens einer Fremdsprache wird als eine grundlegende Zusatzqualifikation in vielen Gesellschaften betrachtet. In China z. B. gehört Englisch schon seit Grundschule zu den wenigen Fächern in der Grundschule und weiterhin bis in der oberen Stufe der Mittelschule. An der Universität kann man sich für eine Fremdsprache als Hauptfach entscheiden. Außerdem bieten viele Sprachschulen noch Sprachkurse in verschiedenen Fremdsprachen an und es gibt auch immer mehr zweisprachige Kindergärten. Es geht beim Fremdsprachenlernen nicht nur um eine bessere berufliche Zukunft (Laut den Ergebnissen einer Studie des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung im Jahr 2004 sind mehr Menschen ohne Fremdsprachkenntnisse arbeitslos als die mit Fremdsprachkenntnissen), sondern es macht Spaß, eine Fremdsprache zu lernen, sie zu sprechen und ihre Kultur zu erleben. Es trägt auch zu der Entwicklung der individuellen Persönlichkeit bei: Damit wird sowohl der sprachliche als auch der kulturelle Horizont erweitert. Das Selbstwertgefühl steigt und Reisen, Studieren oder Leben in anderen Ländern werden auch dann möglich. Mit einer Fremdsprache kommt man näher zu der damit verbundenen fremden Kultur. Wie Marie von Ebner-Eschenbach, eine österreichische Schriftstellerin, schreibt: „Der Geist einer Sprache offenbart sich am deutlichsten in ihren unübersetzbaren Worten“. Eine Fremdsprache ist der Schlüssel zu der

großen weiten Welt. Die Zeitung „Wirtschaftswoche“ hat im Jahr 2012 eine Forschung über die meistgesprochenen Sprachen der Welt gemacht und das Ergebnis zeigt die erstaunende Anzahl der Zweit- bzw. Fremdsprachsprecher: Rund 1,5 Billion Menschen sind der Sprache Englisch mächtig, aber dagegen sind nur 375 Millionen Muttersprachler; Hindi, hauptsächlich in Zentral- und Nordindien gesprochen, sprechen 650 Millionen und 460 Millionen davon sind Muttersprachler; 1,1 Milliarden Menschen sprechen Chinesisch weltweit und davon gibt es 982 Millionen chinesische Muttersprachler; Insgesamt beherrschen 185 Millionen Menschen auf der Welt Deutsch und 105 Millionen haben Deutsch als Muttersprache. Es gibt noch andere Sprachen, die eine große Menge von Zweit- und Fremdsprachsprecher besitzen, wie Spanisch, Französisch, Arabisch, Russisch, Portugiesisch und Bengali²³. Lernersprachen sind heutzutage das Normale.

Wenn eine Person mehrere Sprachen beherrscht – d. h. er spricht mehr als eine Sprache fließend und kann damit kommunizieren und sich klar ausdrücken – dann bezeichnet man diese Fähigkeit als Mehrsprachigkeit. Dies ist unabhängig davon, wie die beiden Sprachen erworben oder gelernt wurden. Man spricht von Mehrsprachigkeit oder Bilingualismus, wenn die beiden oder mehrere beteiligte Sprachen in ihrer Aussprache, in ihrem Vokabular und in ihrer Syntax unterschiedlich sind. Die Unterschiede dazwischen können aber sowohl sehr groß, z. B. bei Personen, die Deutsch und Chinesisch sprechen, als auch sehr klein sein, z. B. bei Personen, die Deutsch und Niederländisch sprechen. Allerdings spricht man nicht von Mehrsprachigkeit / Bilingualismus, wenn man eine Sprache und einen Dialekt dieser Sprache beherrscht oder zwei Sprachen spricht, die sich praktisch nicht unterscheiden, wie etwa Serbisch und Kroatisch. Wenn jemand sowohl die Standardsprache Hochchinesisch, die auf der größten sinitischen Sprache, dem Mandarin, basiert als auch Sichuanese spricht, ein südlicher Dialekt von Mandarin, der meist in der Sichuan Provinz und in der regierungsunmittelbaren Stadt Chongqing gesprochen wird, ist er nach der Definition nicht mehrsprachig/bilingual, sondern in diesem Fall würde man sagen, dass er über zwei Varietäten oder Register des Chinesischen verfügt. Manchmal

²³ Hier vgl. „Die meistgesprochenen Sprachen der Welt“:
<http://www.wiwo.de/politik/ausland/sprachen-die-meistgesprochenen-sprachen-der-welt/6515458.html?p=6&a=false&slp=false#image>, abgerufen am 09. Oktober 2016.

kann der Begriff „Bilingualismus“ auch mit Mehrsprachigkeit gleichgesetzt werden, aber andererseits benutzen manche Forscher den Begriff „bilingualer Spracherwerb“ nur dann, wenn ein Kind zwei oder mehr Sprachen vor dem vierten Lebensjahr simultan in natürlichen Kommunikationssituationen erwirbt, z. B. wenn ein Kind in einer mehrsprachigen Umgebung aufwächst – sei es, dass sein Vater Englisch spricht und seine Mutter Spanisch spricht, dass beide Elternteile Englisch sprechen und zu Hause Englisch gesprochen wird, aber die Familie in China lebt und in der Kindergarten und Schule Chinesisch gesprochen wird, besteht die Möglichkeit des Bilingualismus (vgl. Albert 2011: 70-72).

Das Mehrsprachigkeitsphänomen wurde erst seit ca. vier Jahrzehnten systematisch vor allem aus der Perspektive des Sprachkontaktes erforscht und hat immer mehr Aufmerksamkeit auf sich gezogen. Als besonderer Markstein gelten die Arbeiten von Weinreich (1953) und von Haugen (1950/1953/1956), die ethnographische, anthropologische, soziologische und psychologische Fragestellungen mit linguistischen koordinierten und daher die Basis für eine intensive Forschungstätigkeit in diesem Bereich legten (vgl. Teymoortash 2010: 32). Studien zu dem Thema wird weiter zunehmende Aufmerksamkeit geschenkt. Eine amtliche Repräsentativstatistik²⁴ rechnete im Jahr 2005 zum ersten Mal den so genannten Migrationshintergrund vieler Einwohner Deutschlands ein und durch die Zahlen daraus wird gleichzeitig eine Übersicht darüber gegeben, wie viele mehrsprachige Menschen sich in Deutschland befinden. Danach sind 81% der Bevölkerung, also 67,1 Millionen Deutsche ohne Migrationshintergrund, wovon es auch zweisprachige Personen gibt, zum Beispiel solche, die durch den Aufenthalt in einem anderen Land mehrsprachig aufgewachsen sind; Ausländer und Deutsche mit Migrationshintergrund zusammen machen ungefähr 19%, also 15,3 Millionen, der Bevölkerung aus. Das Statistische Bundesamt wies in Deutschland 111347 Personen mit französischer und 616282 Personen mit italienischer Staatsangehörigkeit nach²⁵. Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass in Deutschland immer häufiger die Notwendigkeit entsteht,

²⁴ Seh. Statistisches Bundesamt 2005.

²⁵ Stand vom 14. 8. 2002.

aber damit auch die Chance, Kinder in mehrsprachigen Umgebungen aufwachsen zu lassen (vgl. Müller / Kupisch / Schmitz / Catone 2011: 9-10).

Die Situation in Deutschland ist nur ein Beispiel für die ganze Welt. Mehrsprachigkeit ist heutzutage mehr als das Normale. Paradis (2000a) hebt hervor: Die Zahl mehrsprachiger Personen steigt stets durch die soziokulturelle und wirtschaftliche Entwicklung der ganzen Welt, daher nimmt die Sensibilität in Schulen gegenüber Fragen der Mehrsprachigkeit zu. Diese mehrsprachige Fähigkeit ermöglicht die Globalisierung der Märkte und die weltumspannenden Kommunikationsmöglichkeiten, dies führt dazu, dass weiter vermehrt Wert auf die linguistische Forschung in diesem Umfeld gelegt wird. Franceschini (2002: 45) betont auch, dass die Erweiterung der dokumentarischen Kenntnisse in diesem Bereich nicht nur die Sprachwissenschaft, sondern weit mehr noch die Anwendung neuer Techniken, wie die der neuen bildgebenden Verfahren²⁶ und auch anderen Verfahren wie MEG, EEG²⁷ usw. verändern werde. Mit diesen Techniken verbundene klinische Studien versuchen auch, die Verarbeitung von Erstsprachen mit der von den später erworbenen Sprachen zu vergleichen. Studien von Franceschini (2002) im Rahmen einer interdisziplinären, von Neurologen und Linguisten durchgeführten Projekts über die Mehrsprachigkeit und die Gehirnfunktion zeigten, dass im Hinblick auf die mentale Repräsentation von Mehrsprachigkeit Unterschiede zwischen Früh- und Spätmehrsprachigen bestehen: Die Frühmehrsprachigen verarbeiten die Sprachen in mehr überlappenden Bereichen in topographisch getrennten Arealen im Gehirn, während die Spätmehrsprachigen ihre Sprachen eher in unterschiedlichen Arealen verarbeiten. Diese Studien hat engen Zusammenhang mit der vorher erwähnten These, dass im Spracherwerb eine altersbezogene kritische Phase besteht, ab der die Fähigkeit zum Spracherwerb abnimmt²⁸. Im Allgemeinen wird angenommen, dass die kritische Periode mit dem Abschluss des biologischen Reifungsprozesses beendet sei, d. h. ein Lerner nach der

²⁶ Z. B. die Magnetresonanz, Positronenemissions-tomographie.

²⁷ MEG ist die Abkürzung von Magnetenzephalographie. Die ist eine Messung der magnetischen Aktivität des Gehirns, vorgenommen durch äußere Sensoren, während mit EEG wird Elektroenzephalographie abgekürzt, eine Methode der medizinischen Diagnostik und der neurologischen Forschung zur Messung der summierten elektrischen Aktivität des Gehirns durch Aufzeichnung der Spannungsschwankungen an der Kopfoberfläche.

²⁸ Vgl. dazu Lenneberg (1967), Harley (2001) und Bongaerts (2005).

Pubertät nicht mehr fähig dazu sei, eine Sprache auf muttersprachlichem Niveau zu erwerben, vor allem nicht ohne Unterricht (vgl. Teymoortash 2010: 33-36). Allerdings gilt, wie vorher auch erklärt wurde, dass ein erfolgreicher Spracherwerb auch von zahlreichen anderen Faktoren abhängt. Nach den gegenwärtigen Forschungsergebnissen in den letzten Jahren wird darauf hingedeutet, dass der Einfluss des biologischen Alters beim Sprachenlernen bisher tendenziell überschätzt wurde (vgl. Hakuta 2001: 195-199).

Wie bereits am Anfang des Kapitels erwähnt, stehen die Forschungsergebnisse der Spracherwerbsforschung mit der Sprachlehrforschung insgesamt als ein unverzichtbares Forschungsumfeld in dem größeren Rahmen vom Sprachlernen. Weil diese Arbeit sich mit einem besonderen Gesichtspunkt des Sprachlernens, nämlich der Effektivität der Vokabellernstrategien beim Fremdsprachenlernen, befasst, sollten in dieser Hinsicht die Darstellungen in diesem Kapitel über dieses wichtige Thema in den theoretischen Teilen eine Grundlage für die spätere Untersuchung legen. Des Weiteren weisen neuere wissenschaftlichen Aktivitäten darauf hin, dass Sprachenlernforschung niemals isoliert durchgeführt wird, sondern diese sich stets mit der Entfaltung ihrer Bezugswissenschaften weiter entwickelt. Dazu gehören vor allem Psychologie, Gedächtnispsychologie, Philosophie, Medizin, Neurowissenschaften (vgl. Teymoortash 2010: 36).

Im nächsten einführenden Kapitel werden die wichtigsten Forschungsergebnisse der Hirnforschung in Bezug auf die Sprache kurz dargestellt, um einen Einblick in die Beziehungen zwischen den Gehirnfunktionen und der Sprachfähigkeit zu verschaffen.

3. Sprache und Gehirn

Thema dieses Kapitels ist die Repräsentation der Sprachfähigkeit im gesunden Gehirn. Zunächst wird in Kapitel 3.1 ein Überblick über die wichtigsten Bereiche der Neurolinguistik in Hinsicht auf Sprache gegeben. Es geht um die Organisation der menschlichen Sprachfähigkeit im gesunden menschlichen Gehirn. Im Anschluss wird im Kapitel 3.2 das „mentale Lexikon“, das für alle sprachlichen Prozesse von großer Bedeutung ist, behandelt. Abschließend erfolgen in Kapitel 3.3 Angaben zum wissenschaftlichen Diskurs bezüglich des mehrsprachigen mentalen Lexikons.

3.1 Einblick in die Hirnforschung auf sprachlichem Gebiet

Dieser Abschnitt bietet einen Überblick über die wichtigsten Bereiche der Neurolinguistik und handelt von der Organisation der menschlichen Sprachfähigkeit im gesunden menschlichen Gehirn. Es ist in erster Linie dazu gedacht, einen Einblick über den Beitrag der Hirnforschung zum Spracherwerb zu verschaffen. Es soll gut dazu dienen, einen Zugang zum Verständnis der Repräsentation von Sprache im Gehirn zu finden.

3.1.1 Historische Entwicklung der Hirnforschung

Schon früh vermutete man eine entscheidende Rolle des menschlichen Gehirn und seiner Entwicklung beim Spracherwerb und Sprachlernen. Neuzeitlich beginnt man seit mehr als einem halben Jahrhundert, die Forschungen über das Verhältnis der Sprache mit dem Gehirn durchzusetzen. Aus dem 17. Jahrhundert stammen die ersten klinischen Beschreibungen von Sprachstörungen sowie Dokumentationen über erste Beobachtungen einer Korrelation zwischen Sprachstörungen und Hemiparesen. Im 18. Jahrhundert tauchte die Vermutung auf, dass es ähnlich wie bei anderen Organen des menschlichen Körpers auch ein „Sprachorgan“ geben könnte. Das damals vorherrschende neuroanatomische Modell²⁹ nahm dieses Sprachorgan direkt hinter den Augen, nach heutiger Terminologie also im inferior-anterioren Frontal- bzw. Schläfenlappen an. Danach entwickelte sich im 18.

²⁹ Die Phrenologie, begründet von Gall, F. J.

Jahrhundert weiter die – heute selbstverständliche – Differenzierung zwischen Sprache und Sprechen.³⁰

Am Anfang des 19. Jahrhunderts emanzipierte sich zum ersten Mal das Konzept der Sprachproduktion und man stellte sich die Frage, welche Gehirnteile überhaupt zuständig für die Produktion von Sprache sind (vgl. Albert 2011: 2). In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts stellte die Phrenologie die Theorie über die Lokalisation kognitiver Funktionen auf und es entstand der Vorläufer der heutigen funktionellen Neuroanatomie, die auf anerkannten wissenschaftlichen Methoden basiert und die kognitiven Funktionen der umschriebenen anatomischen Strukturen des menschlichen Gehirns beschreibt. Ebenfalls setzte sich damals auch die Erkenntnis durch, dass nicht nur die produktiven Aspekte, sondern auch die rezeptiven Aspekte der Sprache, also die Sprachproduktion bzw. das -verständnis, ein integraler Bestandteil des kognitiven Sprachsystems sind.³¹ Auch innerhalb des 19. Jahrhunderts veröffentlichte Paul Broca (1865) seine ersten Beobachtungen an Menschen mit einer Sprachstörung. Danach entwickelte sich das Konzept der „zerebralen Dominanz“, das zur führenden Betrachtungsweise über die Beziehung zwischen den beiden Gehirnhälften wurde. Der bedeutende britische Neurologe John Hughlings Jackson (1958) schreibt:

Vor nicht allzu langer Zeit gingen die meisten noch davon aus, dass das Gehirn sowohl doppelt in seiner Funktion als auch von der Substanz her bilateral identisch sei. Jetzt ist allerdings die bisherige Ansicht widerlegt, denn die Untersuchungen von Broca und anderen haben gezeigt, dass eine Schädigung einer seitlichen Gehirnhälfte einen Menschen vollkommen sprachlos machen kann. Die beiden Hälften des Gehirns können also keine bloße Duplikate sein. (zitiert nach Teymoortash 2010, 42)

Auf die speziellen Fähigkeiten der beiden Gehirnhälften wird im Folgenden näher eingegangen. Mit den weiter vertieften Forschungen in beide Richtungen wurde grundlegend festgestellt, dass sich auf die Entwicklung der menschlichen sprachlichen Kompetenz die beiden Hemisphären des Gehirns zwar unterschiedlich, aber unersetzbar

³⁰ Vgl. Lokalisation der Sprache im Gehirn. Überblick, in: <http://www2.ims.uni-stuttgart.de/sgtutorial/overview.html>, abgerufen am 28. Mai 2016.

³¹ Vgl. Ebd.

durch einander zusammen auswirken.

Trotz zahlreicher Forschungen sind aber Überlegungen bezüglich der Modelle der Sprachspeicherung im Gehirn lange Zeit strittig geblieben. So wird beispielsweise diskutiert, ob die verschiedenen Sprachen und die Übersetzungsäquivalente der einzelnen Wörter im mehrsprachigen Gehirn separat oder gemeinsam gespeichert werden (vgl. Keatly 1992; de Groot / Nas 1991) und ob, besonders mit Blick auf die vielfältige Zusammensetzung von den Elementen einer Sprache, überhaupt ein gemeinsamer Speicher mit verschiedenen Subsystemen wie Syntax, Aussprache, Schreibung usw. besteht, wo die besonders häufig zusammen auftretenden Elemente anzusiedeln sind (vgl. Raupach 1997: 30). Diese Annahmen sind auch für Modelle zur Darstellung der Sprachproduktion bei Mehrsprachigen anwendbar, die meistens auf denen bei Einsprachigen basieren und danach entsprechend für die mehrsprachige Kommunikation modifiziert werden (vgl. Teymoortash 2010: 39).

Die nächsten zwei Abschnitte beschäftigen sich näher mit den wichtigsten grundlegenden Ergebnissen der Sprachproduktionsforschung vor allem über die Sprachzentren im Gehirn und die Verteilung ihrer Aufgaben.

3.1.2 Vorläufer der Sprachproduktionsforschung und ihre Beiträge

Paul Broca (1824-1880) und Carl Wernicke (1848-1904)

Wie bereits erwähnt, wurden die ersten Untersuchungen zur Sprachproduktion insbesondere anhand von Sprachstörungen wegen ihrer Auffälligkeit im Gegensatz zur normalen Sprachproduktion durchgeführt, vor allem anhand von Aphasien.

Man findet als Vorläufer der klassischen Aphasieforschung Ärzte oder Neurologen, zu denen die zwei bekanntesten – der französische Chirurg Paul Broca und der deutsche Neurologe Carl Wernicke – gehören. Ihren Namen wurden auch den von ihnen erstmals im dritten Viertel des 19. Jahrhunderts entdeckten und beschriebenen Aphasieformen gegeben, nämlich der Broca-Aphasie und der Wernicke-Aphasie. Die Broca-Aphasie – auch motorische Aphasie genannt – ist eine Störung mit dem wesentlichen Merkmal des

Erscheinungsbildes, dass die Sprachmotorik ausgesprochen schwer, folglich nur mit sehr viel Anstrengung bewältigt werden kann. Bei der Broca-Aphasie sagen die Patienten sinnvolle Dinge mühsam mit langen Pausen zwischen den Wörtern und dabei – abhängig von der Schwere ihrer Erkrankung – lassen sie Flexionsendungen und grammatische Wörter meist weg und reden im Allgemeinen in nicht-flektierten Substantiven und Infinitiven. Die Wernicke-Aphasie ist allerdings völlig anders. Die Wernicke-Aphasiker sprechen flüssig, aber zusammenhanglos, weswegen diese Patienten früher zu den geistig Behinderten oder Verwirrten gezählt wurden. Erst dank Wernicke konnten die Patienten als sprachgestört richtig behandelt werden. Es gibt noch mehrere Erscheinungsbilder der Aphasie wie amnestische und globale Aphasie und es ist keineswegs immer nur die Sprachproduktion, sondern auch das Sprachverständnis beeinträchtigt (vgl. Albert 2011: 2-3). Während ihrer Aphasieforschungen haben Broca und Wernicke im Anschluss – basierend auf dem Läsion-Defizit-Ansatz, der die älteste und mit leichten Modifikationen bis heute noch angewandte Methode darstellt – die Hauptkomponenten des Sprachzentrums³² im menschlichen Gehirn entdeckt und beschrieben. Sie wurden dann auch nach ihren Namen benannt, nämlich Broca-Areal³³ und Wernicke-Areal³⁴. Die beiden Areale sind durch Nervenfasern miteinander verbunden und arbeiten durch steten Austausch als ein perfektes Team an unserer Sprachentwicklung. Sie sind in der Großhirnrinde eingebettet und bevölkern nur die dominante Hirnhemisphäre – d. h. die Hinhälfte, in welcher die Sprache verarbeitet wird – die bei Rechtshändern normalerweise links und bei Linkshändern meist links, aber manchmal auch rechts angesiedelt ist³⁵. Das Broca-Areal ist verantwortlich für die motorische Funktion, also die Steuerung der Sprechwerkzeuge, und beschäftigt sich mit der „Konstruktion“, also Grammatik einer Sprache. Auch für die Motorik, Bildung einzelner Laute, Aussprache und Artikulation ist

³² Unter Sprachzentrum versteht man die Areale im Gehirn, denen eine besondere Funktion bei der Sprachverarbeitung zukommt.

³³ Das Broca-Areal nennt man auch Broca-Zentrum oder Broca-Region.

³⁴ Das Wernicke-Areal nennt man auch Wernicke-Zentrum oder Wernicke-Region.

³⁵ Hier ist zu erwähnen, dass auch Marc Dax (1770-1837) zu den wichtigsten Gelehrten gehören, die den Grundstein für die auch heute noch geltende Auffassung über die Bedeutung der linken Hemisphäre bezüglich der Sprache gelegt haben. Obwohl er vor Broca dies herausgestellt, wird doch zumeist Broca als Entdecker dieser Erkenntnis gerühmt (vgl. Teymoortash, 2010: 41).

das Broca-Areal verantwortlich. Das Wernicke-Areal bildet das sensorische Sprachzentrum, wozu auch das Sprachverstehen gehört. Zum Beispiel ist das Broca-Areal u.a. auf schnelles oder langsames Reden und bildhafte sprachliche Darstellungen spezialisiert, während Verständnis, Logik und Zusammenhänge zu den Werken des Wernicke-Areals gehören, welches das Fundament für das sprachliche Spiel „Sprachsalat“ bildet. Nur durch die harmonische Zusammenarbeit von den beiden Gehirnarealen können erst grammatische Regeln aufgebaut, Wörter gebildet sowie der konkrete Ausdruck gefunden und geäußert werden; dies gilt für den Erstsprachenerwerb sowie für den Erwerb einer neuen Sprache. Das folgende Bild zeigt ihre Lokalisation im Gehirn eines Rechtshänders im normalen Fall³⁶ und in der Tabelle (Joller-Voss 2010: 7) werden ihre eigenen Zuständigkeitsbereiche bei der Sprachverarbeitung erläutert:

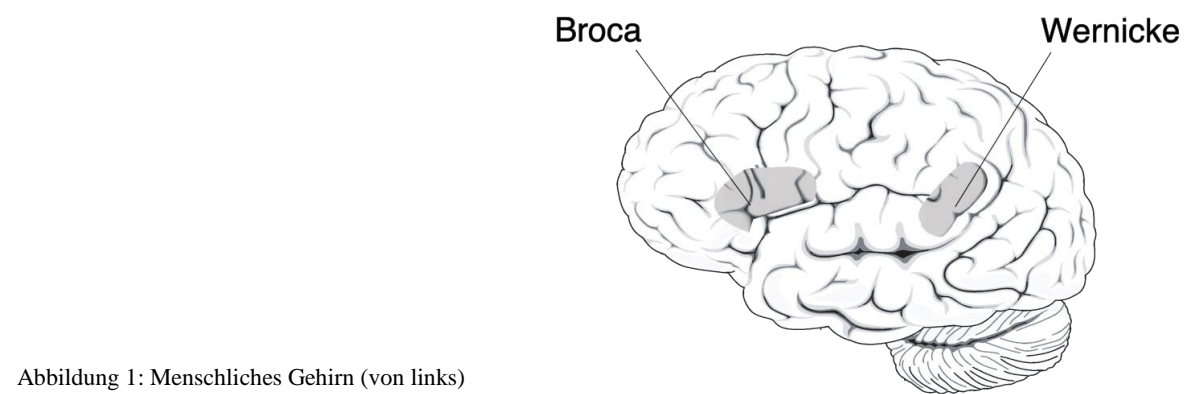


Abbildung 1: Menschliches Gehirn (von links)

Broca-Areal (Sprachproduktion) und
Wernicke-Areal (Sprachverständnis)

	Front	Left Side View	Back
Broca – Areal (Paul Broca, 1824-1880)	Wernicke – Areal (Carl Wernicke, 1848-1905)		
<ul style="list-style-type: none"> ● Motorisches Sprachzentrum ● Sprachproduktion ● Artikulation ● Grammatik ● Teilbeschädigungen führen zu schweren grammatikalischen Fehlern. ● Bildung abstrakter Wörter 	<ul style="list-style-type: none"> ● Sprachverständnis ● Bei Beschädigung dieser Region werden sinnlose Sätze produziert. ● Das Erkennen der Wortbedeutung ist dann gestört. Geräusche können ihren Quellen nicht mehr zugeordnet werden. 		

Tabelle 1: Zuständigkeitsbereichen der Broca- und Wernicke-Areal bei der Sprachverarbeitung (Joller-Voss 2010)

³⁶ Seh. Aphasia, in: <https://www.nidcd.nih.gov/sites/default/files/Documents/health/voice/Aphasia6-1-16.pdf>, abgerufen am 28. Mai 2016.

Die Überlegungen von Broca, Wernicke und anderen Gelehrten mündeten dann in ein Modell der neuronalen Sprachverarbeitung, welches auf die weitere Forschung auf diesem Gebiet bis weit in das 20. Jahrhundert immer noch einen nachhaltigen Einfluss ausübt; das Wernicke-Lichtheim-Schema:

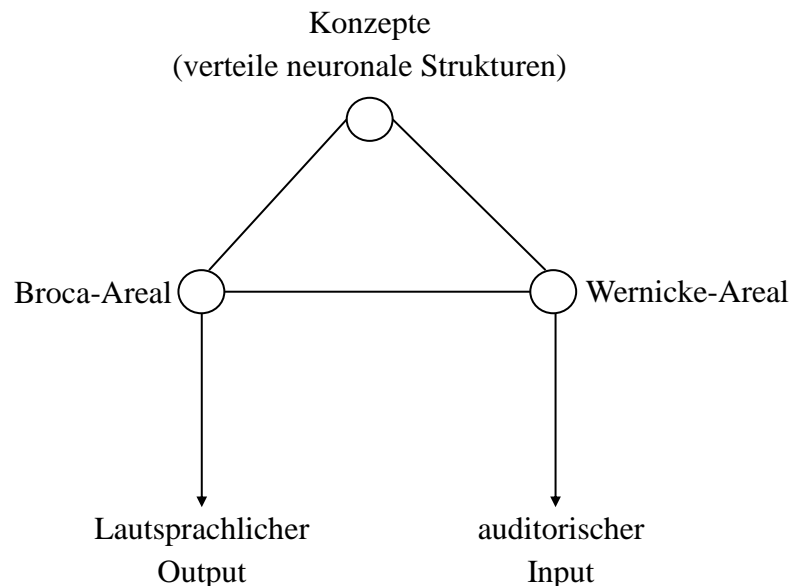


Abbildung 2: Das Wernicke-Lichtheim-Schema

Das Schema beschreibt die zwei lokalisierbaren Broca- und Wernicke-Sprachzentren und zeigt ihre Verbindungen sowie die Verbindung zwischen den Zentren und dem Konzepte-Netzwerk, wobei angenommen wird, dass die Repräsentation der Konzepte hinter den Wörtern, die Bedeutungen bzw. Ideen, in einem verteilten neuronalen Netzwerk stattfindet. Es folgt unter anderem, dass alle Komponenten — Zentren, Netzwerke und Verbindungen — unabhängig gestört sein können (wie aufgrund schwerer Unfälle mit Hirnverletzungen und Krankheiten wie Alzheimer u. a.), was wiederum zu spezifischen sprachlichen Defiziten führen kann. So könnte es erhebliche Schwierigkeiten dabei geben, Wörter zu finden und Sätze zu bilden; bildhafte Beschreibungen sind fast unmöglich usw. Dies gilt als ein Ursprung einer differenzierten Diagnostik der Sprach- und Sprechstörungen wie folgende Abbildung³⁷:

³⁷ Vgl. Lokalisation der Sprache im Gehirn. Überblick, in: <http://www2.ims.uni-stuttgart.de/sgtutorial/overview.html>, abgerufen am 29. Mai, 2016.

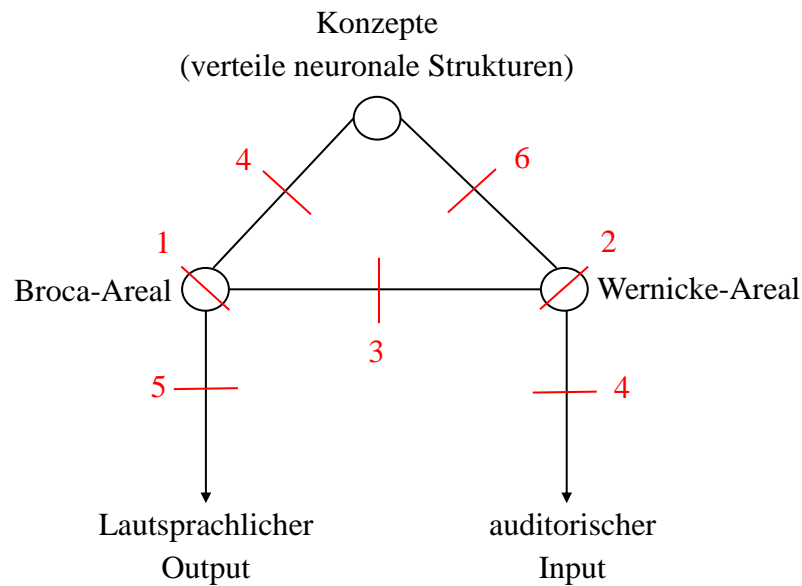


Abbildung 3: differenzierte Diagnostik der Sprach- und Sprechstörungen

- (1) Broca-Aphasie
- (2) Wernicke-Aphasie
- (3) Leitungsaphasie
- (4) Transkortikal-motorische Aphasie
- (5) Dysarthrie / Sprechapraxie
- (6) Transkortikal-sensorische Aphasie
- (7) Reine Worttaubheit

Die Zeit um Ende des 19. Jahrhunderts wird als eine kritische Ära der Aphasiologie betrachtet. Die Forschungsergebnisse aus dieser Zeit legen allen neuzeitlichen theoretischen Ansätzen zur Lokalisation der Sprache im Gehirn zugrunde.

3.1.3 Hemisphären und Sprache

In den letzten Jahren hat sich die Neurolinguistik immer weiter entfaltet. Sie ist eine neue, eigenständige Disziplin und wird als ein spezifisches Überschneidungsgebiet der Linguistik mit der Medizin betrachtet. Neurolinguistik befasst sich mit dem Zusammenhang von alltäglicher sowie natürlicher Sprachverarbeitung (Verständnis und Produktion) und den zugrundeliegenden neuronalen Strukturen im menschlichen Gehirn.

Mithilfe der zunehmenden und verbesserten technischen Möglichkeiten bildgestützter Darstellung hat sie riesige Fortschritte erzielt und viele bedeutende Erkenntnisse über die Repräsentation der Sprache beim Sprecher einer L1 bzw. des Fremdsprachenlernalers gebracht. Zum Beispiel ist es interessant, dass für das Erwerben von Zweit- und Drittsprachen in jungen Jahren hauptsächlich die linke Gehirnhälfte verantwortlich ist und im zunehmenden Alter dann – nach allerdings auch angegriffenen Experimenten - dann beide Gehirnhälften involviert sind.

Die Grundkenntnisse der Anatomie des Gehirns zeigen, dass die Funktionen der beiden Hemisphären des Gehirns trotz ihres symmetrischen Aufbaus nicht identisch sind und seine Aufgaben so auf beide verteilen werden, dass sie sich ergänzen. Wie vorher auch kurz erwähnt dient fast bei allen Rechtshändern (etwa 94%-98%) die linke Gehirnhälfte als die dominante Hemisphäre für die Sprachverarbeitung, während bei den meisten (etwa 66 %) Linkshändern die rechte Hälfte dafür verantwortlich ist. Es besteht fast kein linker oder rechter Gehirntyp in Reinkultur, ebenso wie es wenige rein auditive oder visuelle Lerntypen gibt. Nach Lehmann ist der allgemeinste Gegensatz, der die Aufgabenteilung der Hemisphären charakterisiert, wohl der zwischen dem Zugriff des Analysierens und der Ganzheitlichkeit:

Wir erfassen etwas ganzheitlich oder holistisch, wenn wir es durch seine Position im Kontext erkennen, ohne es in seine Bestandteile zerlegen zu müssen. Und wir erzeugen es ganzheitlich, wenn wir es en bloc erzeugen, ohne es aus seinen Bestandteilen zusammenzusetzen. Wir erfassen etwas analytisch, wenn wir es in seine Bestandteile zerlegen, also das Ganze erst als Funktion der Kombination seiner Teile verstehen. Und wir erzeugen es analytisch, wenn wir es nach Regeln aus Komponenten zusammensetzen. (Lehmann 2010: 26)

Lehmann deutet weiter darauf hin, dass dieser allgemeinste Gegensatz zur zahlreicheneinzeln Gegenätzen führen könnte, und zwar vor allem in Bezug auf sprachlichem Gebiet . Die folgende Tabelle ist Danesi (1988) entnommen und stellt einen Vergleich zwischen den verteilten Aufgaben und Funktionen der beiden Hemisphären beim Menschen kontrastiv zusammen. Im Folgenden wird über den Normalfall der Lateralisierung (die Verteilung der Funktionen auf die Hemisphären), nämlich über die bei

Rechtshändern mit der dominanten linken Seite des Gehirns exemplarisch diskutiert, wobei anzumerken gilt, dass die Unterschiede holzschnittartig-schematisch sind (vgl. Edmondson 2006: 101):

linke Hemisphäre	rechte Hemisphäre
analytisches Denken	synthetisches Denken
viele Sprachfunktionen	Interpretation von Metaphern
verbales Gedächtnis	visuelles Gedächtnis
intellektuelles Denken	intuitives Denken
logische Zusammenhänge	affektive Zusammenhänge
abstraktes Denken	konkretes Denken

Tabelle 2: Funktionale Spezialisierung der Hemisphäre (Edmondson 2006)

Solche Unterscheidungen zwischen den Aufgaben der beiden Gehirnhälften lassen sich noch weiter und detailliert darstellen (vgl. Ivanov 1983; Fromkin/Rodman 1978: 31-35 u. a.). Es lässt sich zusammenfassen, dass in der dominanten linken Hemisphäre die logische, abstrakte und analytische Denkfähigkeit sitzt; dort sind ebenfalls hauptsächlich die sprachlichen Fähigkeiten angesiedelt, sodass die andere sich vor allem auf räumliches, bildhaftes und schöpferisches Vorstellungsvermögen bzw. nichtverbale und gefühlsbetonte Kognition spezialisiert. Das folgende Schema bietet einen Überblick über die Verteilung der beiden Hemisphären auf sprachlichem Gebiet³⁸:

die linke Hemisphäre	die rechte Hemisphäre
versteht, deutet, gestaltet	
Laute	Tonfall
Wortsinn	Das Gemeinte (Ironie, Spaß)
Lesen	sprachliche Bilder
Schreiben	komplexe Situationen
Hören	Mimik, Gestik
Sprechen	gesellschaftliche Konventionen
Grammatikregeln	graphische Strukturen

Tabelle 3: Verteilung der beiden Hemisphären auf sprachlichem Gebiet

³⁸ Vgl. hier das Modell der zwei Gehirnhälfte, in: <https://www.sprachenmarkt.de/wissenswertes/lernen/gehirnhaelfte.html>, abgerufen am 01. Juni 2016.

Das Schema zeigt, dass bei der linken Gehirnhälfte die Steuerung der Artikulation, die Repräsentation von Wörtern und grammatischen Regeln, der Bewegung beim Schreiben usw. liegt. Es gibt auch Hinweise von einigen Studien, dass in der frühesten Phase beim Erstspracherwerb auch ein sehr aktives „Mitspielen“ bei der Verarbeitung der Sprache selbst der rechten Gehirnhälfte zu beobachten ist, dann reduziert sich diese zweiseitige sprachliche Verarbeitung, wenn das Kind seine Erstsprache vollständig und erfolgreich beherrscht und das muttersprachliches Niveau erreicht. Dies weist weiter indirekt darauf hin, dass die Speicherung und Verarbeitung der sprachlichen Routinen anders als „neu“ formulierte Äußerungen sind.

Durch weitere Entdeckungen und Forschungen wurde immer deutlicher gezeigt, dass die linke Hemisphäre nicht nur für das Sprechen, sondern im Allgemeinen auch für sprachliche Funktionen sehr wichtig ist und auf ihre Schädigung in unterschiedlichen Gebieten verschiedene sprachliche Probleme zurückgeführt werden könnten – so lassen sich Schäden der linken Hemisphäre beispielweise bei Lese- und Schreibschwierigkeiten finden. Als sich das Konzept der zerebralen Dominanz verbreitete, wurde gleichzeitig darauf hingedeutet, dass die rechte Hemisphäre ebenso spezielle Fähigkeiten besitzt. Deutliche Hinweise dafür boten vor allem direkte Beobachtungen an Patienten mit Verletzungen an der rechten Gehirnhälfte. Die rechthemisphärischen Läsionen führten zu einigen typischen Ausfällen, wie z. B. der Unfähigkeit Fähigkeit, zu singen, oder die Gesicht bzw. die Gesichtsausdrücke zu erkennen (vgl. Teymoortash 2010: 41-43).

Wird die kommunikative Funktion der Sprache mitgerechnet, tritt die Auswirkung der rechten Hemisphäre in den Vordergrund. Was die rechte Gehirnhälfte zur sprachlichen Kommunikation beiträgt, ist vor allem das Verständnis der Bedeutung von Sätzen (sowohl das Gesagte als auch das Gemeinte), das Erkennen und Produzieren von Intonationskurven sowie emotional gefärbter Sprache (vgl. Springer/Deutsch 1998, 155). Zur gleichen Zeit werden die Auswirkungen der rechten Hemisphäre auf kommunikative Fähigkeiten als ein Bestandteil eines höchst komplizierten Systems immer noch erforscht. Insgesamt wird die Rolle der rechten Hirnhälfte für das Gelingen der Kommunikation durchaus als bedeutend

betrachtet: Erst die rechte Hirnhälfte ermöglicht das Wiedererkennen der Menschen an ihrem Gesicht und ihrer Stimme sowie Erkennen der Gesichtsausdrücke³⁹ und die Interpretation der Intonationsverläufe von Tonaufnahmen als traurig, ärgerlich, freundlich usw. Diese kann auch die emotionale Qualität des reinen Sprachsignals zumindest erheblich besser als die linke analysieren. Basierend auf den Untersuchungen der Sprachfähigkeit von Split-brain-Patienten oder Patienten mit Aphasien kann man feststellen, dass die rechte Hemisphäre durchaus über gewisse sprachliche Kompetenz verfügt, die allerdings normalerweise durch die linke unterdrückt wird. Die entspricht etwa der eines fünfjährigen Kindes mit der Ausnahme, dass die rechte Hemisphäre nicht zur phonologischen Enkodierung fähig ist, Reimwörter lassen sich nicht identifizieren⁴⁰ (vgl. Springer/Deutsch 1998: 36). Forschungsergebnisse durch Untersuchungen der Hirngesunden sowie der Hirnverletzten haben auf die dominante Rolle der rechten Hemisphäre bei der Produktion und Perzeption von Prosodie hingewiesen (vgl. Buhlman-Fleming / Bryden 1994). Ebenso werden pragmatische Aspekte der Sprache hauptsächlich rechtshemisphärisch verarbeitet, wie z. B. das Verstehen metaphorischer Äußerungen (Humor, Ironie, Witz, indirekte Sprechakte u. a.) und der Kontextbedingungen von solchen Äußerungen (vgl. Stemmer 2000: 525). Außerdem wird noch die Überlegenheit der rechten Hemisphäre bei der „Produktion und Perzeption“ von Emotionen angezeigt. Mit den zunehmenden Erforschungen der rechten Hemisphäre beschäftigt man sich auch intensiver mit der Überlegung über die Rolle der Emotionen im menschlichen Gehirn beim Sprachlernen. In den 90er Jahren wurde ein neuer Begriff der „emotionalen Intelligenz“ eingeführt und dadurch fingen die Forscher an, die Verknüpfung von „Kognition und Emotion“ zu einem forschungsintensiven Bereich zu integrieren. Studien haben gezeigt, dass sich emotionale Reaktionen untrennbar mit kognitiven Funktionen verknüpfen und sich stets wechselseitig auswirken, und dass Emotionen immer schneller als das Denken ablaufen und sogar das Denken dominieren und kontrollieren. Diese Bedeutung der Emotionen erklärt auch die Gründe für das menschliche unbewusste

³⁹ Dies kann z. B. für das Interpretation einer Äußerung als scherzhaft oder ironisch wichtig sein.

⁴⁰ Hier vgl. Albert 2011, 102-103.

und unwillentliche „Abschalten“ (Edmonson, 2006: 105-109). In dieser Hinsicht ist bei der Zusammenarbeit der rechten und linken Hemisphären der Sprachhandlung von großer Bedeutung. Anhand der Beschreibung der unterschiedlichen Funktionen der beiden Gehirnhälften versucht Danesi (1988; 2003) für den Fremdsprachenunterricht fremdsprachenunterrichtsmethodische Konsequenzen zu ziehen. Er ist der Auffassung, dass man nur durch die Zusammenarbeit beider Hemisphären sowohl seine Erstsprache/Muttersprache erwerben als auch eine Fremdsprache lernen könnte und ein effektiver Lernvorgang einer Fremdsprache unter Ausschöpfung der Fähigkeiten von den beiden erfolgen sollte, denn unser Gedächtnis könne dann die Informationen in den Sprachen beider Gehirnhälften speichern und es führe zu gefestigteren Lernergebnissen. Die lange Darstellung der Rolle der beiden Hemisphären in dieser Arbeit bezieht sich auf solche und ähnliche Argumentationen von Sprachdidaktikern, die zum Teil behaupten, ihre Methode sei besonders effektiv, weil sie die rechte Hemisphäre für das Vokabellernen oder das Sprachenlernen insgesamt nutzen könne.

3.2 Mentales Lexikon

Wie hat unser Gehirn so viele Wörter gespeichert? „Erstens gibt es so unglaublich viele. Zweitens lassen sie sich so unglaublich schnell finden“ (Aitchson 1997: 5). Das menschliche Gehirn lässt sich als ein organisierter „Speicher“ vorstellen. Um herauszufinden, wie Input und Output beim Erlernen von Vokabeln funktionieren, haben viele Sprachforscher versucht, einen Modellentwurf für ein mentales Lexikon zu erstellen. Dieser Abschnitt geht von der Frage aus, was „in unserem Kopf“ ist und was passiert, wenn wir mit einer Sprache und vor allem mit den Wörtern umgehen. Abschnitt 4.2.1 beschäftigt zunächst mit der Begriffsbestimmung des mentalen Lexikons und dabei soll man einen Einblick in das mentale Lexikon bekommen. Dann werden in Abschnitt 4.2.2 die unterschiedlichen Wortinformationen in Form einer Repräsentation vorgestellt – also in welcher Form die lexikalischen Einheiten im mentalen Lexikon gespeichert werden – und den Aufbau des mentalen Lexikons. Abschließend folgt das Thema der Sprachproduktion,

das zu erklären versucht, wie eine sprachliche Äußerung von einem Konzept verwirklicht wird, also wie man mit einer Äußerungsabsicht zum Zugriff auf die nötigen Wörter und zu deren Produktion gelangt.

3.2.1 Begriffsbestimmung

Das konkrete Wort „Lexikon“ wird laut Miller (1993: 152) als „ein gedrucktes Buch, das eine alphabetische Wortliste und die zugehörigen Bedeutungen enthält“ definiert. Es ist allerdings ein mehrbedeutendes Wort in unterschiedlichen Forschungskontexten, wobei sich auf verschiedene Gegenstände bezieht, wie z. B. in der Lexikographie auf das gedruckte klassische Wörterbuch⁴¹, mit der Enzyklopädie oder dem Fachwörterbuch auf ein nach Stichwörtern angeordnetes Nachschlagewerk⁴², in der Lexikologie sowie Sprachtheorie auf die Speicherkomponente der Wörter einer natürlichen Sprache, von der Computerlinguistik ausgehend auf lexikalische Datenbank eines natürlichsprachlichen Systems usw. (vgl. Schindler 2002; Linke et al. 2004; Brockhaus 2006; Handke 1997). In der neurolinguistischen Literatur wird der Begriff „Lexikon“ als die neuro-physiologische Grundlage des lexikalischen Wissens angesehen, die sich in der Großhirnrinde des menschlichen Gehirns befindet, weswegen man das Lexikon in dieser Lesart auch neuroanatomische Lexikon nennt. Das neuroanatomische Lexikon wird meistens im engen Zusammenhang mit dem mentalen⁴³ Lexikon gesehen, nämlich die psychischen Entität im menschlichen Gedächtnis, die für die mentale Repräsentation und Organisation des lexikalischen Wissens zuständig ist.

Ein erster Hinweis für die Begriffsbestimmung vom „mental Lexikon“ wird durch die Basisdefinition des Wortes „Lexikon“ angeboten: Das mentale Lexikon könnte in gewissem Maße mit einem Wörterbuch verglichen, aber nicht als ein gedrucktes in der Hand, sondern ein abstraktes im menschlichen Gehirn verstanden werden, wo folglich die Wörter im menschlichen Gedächtnis gespeichert werden. Es wird hauptsächlich in zwei

⁴¹ Hier betrifft es das Wörterbuch in unserem alltäglichen Leben, ein Nachschlagewerk, in dem die Wörter oder andere sprachliche Einheiten einer natürlichen Sprache (meist alphabetisch) aufgelistet und erklärt werden.

⁴² Darin sind die allgemeinen Informationen über ein bestimmtes Wissensgebiet aufgeführt (vgl. Masum 2012: 23).

⁴³ „Mental“ kommt aus lateinischer Sprache *mens* und bedeutet „Denken“, „Verstand“ und „Geist“.

Lesarten erläutert. Einerseits wird es nach der allgemeinen Sprachwissenschaft als Gesamtheit des mental repräsentierten Wissens eines Sprachteilhabers über die Wörter seiner Sprache(n) definiert; andererseits richtet sich die zweite Leseart nach der Lexikologie, Sprachtheorie, Lexikographie und Computerlinguistik und hier wird das mentale Lexikon betrachtet als Teilkomponente des kognitiven Systems, in der das lexikalische Wissen mental repräsentiert und organisiert ist (vgl. Masum 2012: 23-24).

Die sprachwissenschaftler haben folgende bedeutende Auffassungen in diesen zwei Richtungen gegeben, um den Begriff des „mentalen Lektion“ zu erklären. In Hinblick auf die erste Lesart werden in Masum (2012: 25) die allerwichtigsten Definitionen in der ersten Hinsicht gesammelt und dargestellt, die in der folgenden Tabelle zusammengefasst worden sind:

Wer betrachtet	das mentale Lexikon als ...
Scherfer (1995: 165)	„den Wortschatz aus psycholinguistischer Sicht“
Taylor (2002: 1773)	„the words, and all sorts of information about them, stored in memory“
Wei (2002: 692)	„the speaker’s internal representation of language-specific knowledge about the surface forms“
Field (2006: 161)	„the system of vocabulary which is stored in the mind in the form of a lexical entry for each item“
Glück (2005: 402-403)	„psychische Repräsentation lexikalischer Informationen“ oder „Sammelname für die mentale Organisation des Wortvorrates“
Dietrich (2007: 27)	„die Kenntnisse der sprachlichen Einheiten“
Sripada (2008: 181)	„the arrangement of words in one’s mind“
Bußmann (2008: 430)	„die Bezeichnung für den mental organisierten und repräsentierten Wortschatz“

Tabelle 4: Aufliste der Definitionen vom Begriff des „mentalen Lexikon“ in Hinblick auf die erste Lesart

In zweiter Hinsicht ist vor allem Aitchison (2003: 3) zu nennen, die das mentale Lexikon als einen menschlichen „word-store“ bezeichnet. Sie definiert mentales Lexikon als den menschlichen Wortspeicher, in dem sich das Wortwissen seiner Sprache(n) besiedeln, d. h. alle notwendigen Informationen über die Wörter, zu denen nicht nur phonetisch-phonologische Form, sondern auch Informationen zur Orthographie, Morphologie und Grammatik zählen. Nach Dannenbauer (1997: 147) sind Wörter und ihre

Bedeutungen mit anderen Wörtern in umfassendere Organisationsstrukturen eingebunden. Die Teilbereiche, wo das Wortwissen gespeichert ist, nennt man das „mentale Lexikon“. Er weist weiter darauf hin, dass sich das mentale Lexikon aus mehreren kleinen Teillexika zusammensetzt, die sich dann zu einem großen Lexikon zusammenfügen. Wie Aitchison (2003: 3) betonten auch Dannenbauer (1997: 147) und Rothweiler (2007: 264-268) die Speicherung der Lexikoneinträge in ihrer Gesamtheit mit den zu einzelnen Wörtern gehörenden Informationen. Möhle (1997: 39) beschreibt das mentale Lexikon entsprechend als „das Reservoir, in dem unser Wissen über alle uns bekannten Wörter unserer eigenen und ggf. auch anderer uns verfügbarer Sprachen gespeichert ist“. Dies deutet darauf hin, dass jedem Menschen sein eigenes mentales Lexikon zur Verfügung steht und niemand ein mit einem anderen identisches mentales Lexikon besitzt (vgl. Kersten 2010). Schwarz (1992: 81) zufolge handelt es sich dabei um einen Teil des Langzeitgedächtnisses⁴⁴ eines Sprachteilhabers, wo die Wörter seiner Sprache(n) mental repräsentiert sind. Auch nach ihr und Chur (2007: 225) wird das mentale Lexikon als Teil des Langzeitgedächtnisses beschrieben, in dem alle Informationen über die Wörter einer Sprache gespeichert und in Form von sogenannten Lexikoneinträgen organisiert sind. Auch Emmorey und Fromkin orientieren sich an einem hochstrukturierten mentalen Lexikon: „a many-splendored and many-faceted thing, highly structured, independent but interdependent in its subcomponents and in its nonlinguistic connections“ (zitiert nach Raupach 1997: 22).

Hier ist noch zu erwähnen, dass einige Forscher auch Kritik an der Auswahl des Wortes „Lexikon“ für die Bezeichnung des lexikalischen Wissens im Gedächtnis geübt haben. Wolff (2000: 102, vgl. Masum 2012: 27) hält es für etwas „unglücklich“, denn diese Bezeichnung gibt zwar auf den ersten Blick Hinweise auf einen Wortspeicher, sie kann aber auch zu dem Missverständnis führen, dass das mentale Lexikon ein inneres bzw. internalisiertes Wörterbuch, also eine mentale Version des gedruckten Wörterbuch sei, dessen Struktur und Organisation genau wie die eines gedruckten Wörterbuchs seien. Es

⁴⁴ Das Langzeitgedächtnis speichert dauerhaft Informationen im Gehirn. Drei Arten von Langzeitgedächtnis sind zu unterscheiden: das episodische, das semantische und das prozedurale Gedächtnis (vgl. Morkunait et al. 2010).

gibt schon Ähnlichkeiten dazwischen: Beide stellen die Informationen über Wörter einer natürlichen Sprache zur Verfügung, wie z. B. über Lautung und Betonung, über Schreibweise, über Wortstruktur und Wortart, über die lexikalische Bedeutung bzw. existierende grammatische Informationen wie Flexionsklasse usw. Die Ähnlichkeiten sind jedoch sehr beschränkt im Vergleich zu den großen Unterschieden zwischen den beiden. Gegenüber dem gedruckten Wörterbuch verfügt das mentale Lexikon erstens über eine unbeschränkte Speicherkapazität. Wie in Kapitel 1 bereits erwähnt, muss jeder Erwachsene durchschnittlich einen Wortschatz von ca. 150.000 Wörtern abrufen, wobei diese Informationen ständig und effektiv aktualisiert werden (vgl. Müller 2000: 10). Hierauf wird in Kapitel 5 noch näher eingegangen. Außerdem werden alle phonologischen Eigenschaften der Lexikoneinträge im mentalen Lexikon im Gegensatz zu denen im gedruckten Wörterbuch mit visuellen Kennzeichnungen nur abstrakt gespeichert und erst bei der Wortproduktion konkretisiert. Des Weiteren geht es um einen unterschiedlichen inneren Aufbau zwischen den beiden. Das mentale Lexikon ist nicht nur einfach alphabetisiert aufgebaut wie ein gedrucktes Wörterbuch, sondern hierarchisch und hoch systematisch. Schließlich erweist sich die Effektivität des Wortsuchprozesses im mentalen Lexikon im Vergleich zu dem Gebrauch eines Printwörterbuches als vielfach höher. Die Worterkennung und die Wortsuche im mentalen Lexikon verlaufen in einer hohen Geschwindigkeit. Beim Sprechen im normalen Sprechtempo kann man durchschnittlich drei Wörter pro Sekunde und 100 bis 300 Wörter pro Minute produzieren. Bei dieser Geschwindigkeit liegt statistisch gesehen die Fehlerrate jedoch nur bei einem Laut / Wort pro 1000 (vgl. Masum 2012: 27-28). Diese Beobachtungen und Überlegungen zeigen: Die Vorstellung, dass das mentale Lexikon ein Wörterbuch im Kopf sei, ist zu einfach und daher inkorrekt. Das mentale Lexikon ist ein viel komplexeres System, besonders wenn man mitrechnet, wie schnell die Wörter im mentalen Lexikon gespeichert und aktualisiert werden, wie viele Wörter darin je nach Person vorhanden sind, wie schnell, korrekt und flexibel der Zugriff auf die benötigten Wörter erfolgt und wie vielfältig sich die Wörter mit Bildern, den bezeichneten Dingen usw. verknüpfen lassen. Das mentale Lexikon ist sehr

dynamisch und lebendig. Es könnte auch so sein, dass die Lexikoneinträge im mentalen Lexikon auf ganz andere Weise als die in einem Wörterbuch geordnet werden. Es muss höher organisiert, inhaltlich unbegrenzter und systematischer strukturiert sein. Es wird davon ausgegangen, dass Wortform und Wortinhalt isoliert gespeichert werden und dass der Abruf der Lexikoneinträge unbewusst erfolgt (vgl. Morkunait et al. 2010). Im nächsten Abschnitt wird genauer über diese unterschiedlichen Wortinformationen in Form von Repräsentation und Struktur des mentalen Lexikons diskutiert.

3.2.2 Repräsentation und Aufbau des mentalen Lexikons

Mit der Frage, wie das mentale Lexikon genau funktioniert, wurde sich weitreichend beschäftigt, indem versucht wurde es zu modellieren. Die Modelle des mentalen Lexikons versuchen vor allem die Repräsentation⁴⁵, die Speicherung und den Abruf der Lexikoneinträge darin bzw. seinen internen Aufbau in verschiedener Weise darzustellen. Um dies zu ermöglichen, muss man damit rechnen, dass zahlreiche komplexe Beziehungen zwischen den einzelnen Lexikoneinträgen im mentalen Lexikon auf verschiedenen Sprachebenen existieren können (vgl. Börner / Vogel 1997: 1). Zuerst muss man erläutern, auf welchen Basiseinheiten das mentale Lexikon aufgebaut ist. Für die Bezeichnung benutzt die Fachliteratur der Psycho- und kognitiven Linguistik unterschiedliche Begriffe. Die allgemeine Sprachwissenschaft benutzt zunächst den Begriff „Wort“. Damit wird auf das mentale Lexikon aus der klassischen Betrachtung hingewiesen, nämlich Quelle bzw. Speicher der Wörter. Außerdem wird dadurch die Annahme impliziert, dass die Wörter im mentalen Lexikon ohne jegliche Änderung in ihrer morphologischen Struktur repräsentiert werden. In dieser Hinsicht wird „Wort“ eher als eine abstrakte Einheit angesehen und darf deshalb nicht mit den phonologischen oder orthographischen Wörtern, nämlich den auditiv oder visuell wahrnehmbaren sprachlichen Einheiten – auf welche in Kapitel 5 näher eingegangen werden soll – verwechselt werden

⁴⁵ Die Definition des Begriffs „mentale Repräsentation“ in der Fachliteratur lässt sich schwer vereinheitlichen. In verschiedenen Disziplinen wird er unterschiedlich definiert. Im nicht technischen Sinne versteht man unter der mentalen Repräsentation Einheiten des kognitiven Systems, „die Objekte in der außersprachlichen Wirklichkeit sowie die Relationen zwischen ihnen mental repräsentieren“ (Masum 2012: 33).

(vgl. Masum: 32-33). Entsprechend erwähnt auch Neveling (2004: 18), dass schon das Wort an sich ein schwer zu fassendes Untersuchungsprojekt darstellt, denn es wird immer anders definiert, je nach den Theorien, in denen es benutzt wird. Um diese Verwechslungsproblematik zu umgehen, wird daher „Wort“ mit anderen Begriffen gleichgesetzt. Beispiele hierfür sind – das sogenannte *headword* oder *base word* – „Lemma“, die flektierten und reduzierten Formen, unterschiedliche Schreibweisen (wie *British English* bzw. *American English*) und alle anderen in den unten aufgezählten Informationen beinhaltet. Jedoch steht weiterhin zur Debatte, ob ein Wort zwei oder mehr Einträge hat, wenn es z. B. sowohl ein Substantiv und ein Verb (ähnlich wie „the fish“ und „to fish“) sein kann (vgl. Kersten 2010: 67). Weiterhin werden noch Lemma (Wortinhalt) und Lexem (Wortform) unterschieden. Laut Levelt (1989) sind den Lemmata alle semantische (die Wortbedeutung betreffende) und syntaktische (die Syntax betreffende wie Wortart, Satzbau, Grammatik usw.) Informationen zugeordnet sind, während in Lexemen Informationen über Phonologie (Lautung, Betonung u. a.) und Morphologie (die Wortbildung betreffende wie Ableitung u. a.) gespeichert sind. Das haben De Bot et al. so zusammengefasst:

The lexicon in Levelt's model consists of two separate elements: the lemma, which contains conceptual, semantic, syntactic and pragmatic information, and the lexeme, which is the phonological form associated with the lemma. (De Bot 2005: 41)

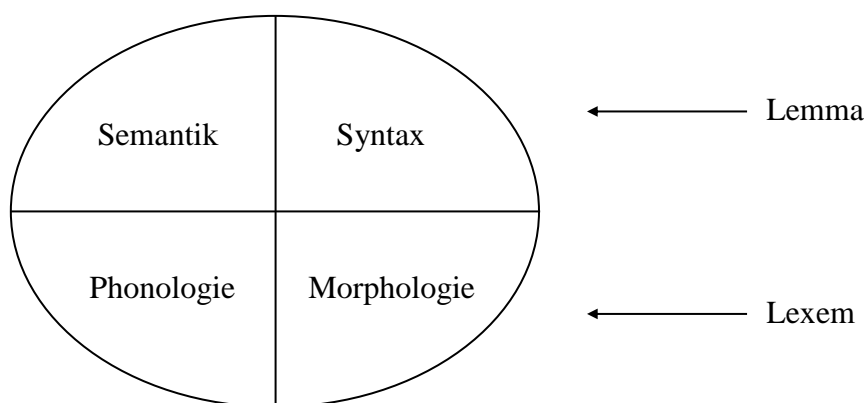


Abbildung 4: Repräsentation von Lemma und Lexem (Levelt 1989)

Als Beispiel wird hierfür das Wort „Vogel“ in Lemma und Lexem konkret dargestellt. Auf

der Lemmaseite steht seine semantische Information als „ein Tier, das (aus Federn bestehende) Flügel und einen Schnabel hat“ und zu seinen syntaktischen Informationen gehört z. B. ein maskulines Nomen. Lemmata lassen sich in semantischen Feldern anordnen. Es könnten starke Verbindungen zwischen Konjunkten derselben Wortart bestehen, wie z. B. bei „Huhn“ und „Ente“. Auf der Lexemseite besteht es aus einem einzigen Wortbaustein „Vogel“ und daraus könnte man neue Wörter wie „Vogelbauer“, „Vogelflinte“ oder „Waldvogel“ bilden. In phonologischer Hinsicht spricht man das Wort lautgetreu aus: Es besteht aus zwei Silben: eine lange offene „vo“ und eine kurze geschlossene „gel“; außerdem reimt es sich etwa auf Wörter wie „Bügel“, „Hagel“ oder „Nagel“.

Luger (2006) hat das Modell nach Levelt (1989) um drei wichtige Repräsentationen erweitert (Abb. 5). Auf der Lexemebene ist es um die graphemische Information – die Schreibweise des Wortes (z.B. „fassen“ mit „ss“ und „en“) – und auf Lemmaebene um die prozedurale und episodische Information erweitert worden. Mit Prozedural wird eine „Prozedur“, also auf ein bestimmtes Wort bezogenes automatisiertes Wissen gemeint (z.B. beim „Kartoffelschäler“: wie man den Schäler benutzt). Den episodischen Informationen sind persönliche Erinnerungen und Emotionen zugeordnet.

Eine andere Erweiterung ist die Betrachtung der syntaktischen Information als eine Schnittstelle zwischen Lexem und Lemma, da die Valenzinformation auf der Lexemseite (Wortform) z. B. angibt, wie viele Objekte ein Verb mindestens benötigt (z.B. avalent: *es regnet*, monovalent: *ich komme*, bivalent: *ich liebe dich*, trivalent: *ich gebe dir etwas*). Zur gleichen Zeit lässt sich eine entsprechende Grundbedeutung des Satzes jedoch auch auf der Lemmaseite durch die jeweilige Wahl des Valenzrahmens und die Besetzung der Positionen festlegen (vgl. Pfaffenberger 2012:7).

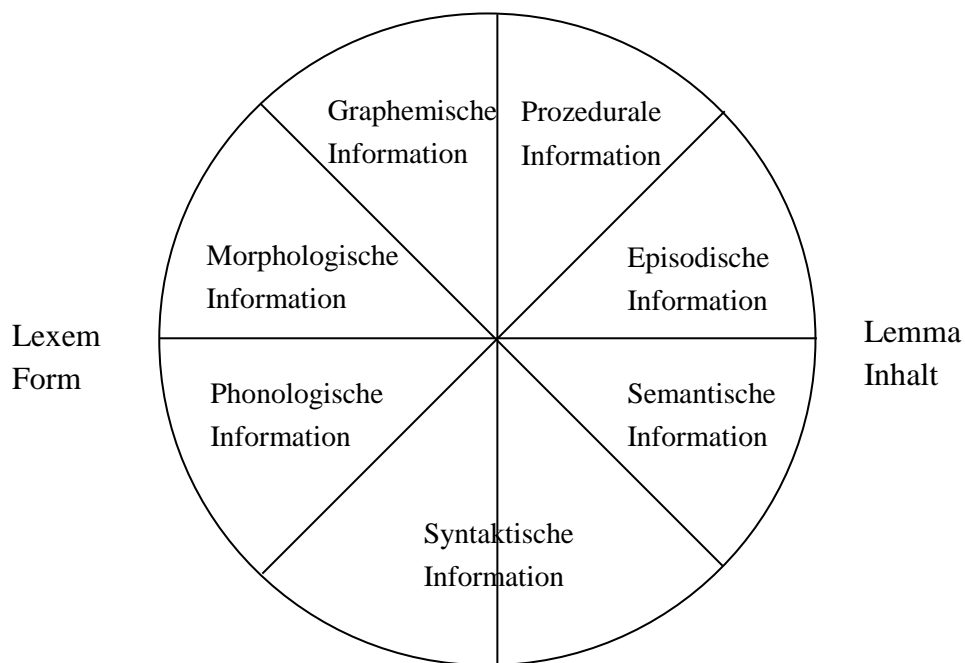


Abbildung 5: Modell eines Lexikoneintrages (verarbeitet nach Luger 2006)

Ferner sind noch Begriffe wie Semem, Morphem, lexikalischer Eintrag, lexikalische Einheit in der sprachwissenschaftlichen Literatur zu finden. Jeder Begriff weist auf die Definition der zugrundeliegenden theoretischen Basis hin. Beispielsweise deutet die Bezeichnung „Morphem“ auf die Grundannahme, dass bei der Repräsentation im mentalen Lexikon statt morphologisch komplexen Formen nur Basismorpheme, Affixe und Flexive bestehen (vgl. Masum 2012: 32-33). Zwar unterscheiden sich die Bezeichnungen der Basiseinheiten des mentalen Lexikons unter verschiedenen theoretischen Umständen (ob man das „Wort“ durch „Lemma“, „Morphem“ oder andere Bezeichnungen ersetzt), es herrscht jedoch Einigkeit darüber, dass das Wort nicht die einzige Einheit ist, die im mentalen Lexikon repräsentiert ist. Die Definition der Basiseinheiten ist stark von den anderen Definitionen des mentalen Lexikons (außer der als lexikalische Repräsentationseinheiten) abhängig. Demnach sind auch größere Einheiten zu nennen (*multiword units*, *chunks* oder *formulaic sequences*), nämlich Phrasen, idiomatische Redewendungen usw., die ebenfalls dort gespeichert werden (vgl. Kersten 2010: 68).

Als wichtige Modelle des mentalen Lexikons sind die folgenden zu nennen: Merkmalsmodelle, der Prototypenansatz, semantische Netzwerkmodelle, Schematheorie,

Referenztheorie und konnektionistische Modelle. Hier werden die ersten drei Modelle näher vorgestellt.

Bei **Merkmalsmodellen** wird postuliert, dass sich ein Begriff aus semantischen Merkmalen zusammensetzt. Laut Smith / Schoben / Rips (1974; vgl. Stork 2006: 70) werden zwei Arten von Merkmalen unterschieden: 1. definierende Merkmale, also die für einen Begriff zwingend notwendigen Eigenschaften, die alle Vertreter einer Kategorie kennzeichnen; 2. charakteristische Merkmale, also die für einen Begriff typischen, aber nicht zwingend notwendigen Eigenschaften, die nur einige Vertreter einer Kategorie kennzeichnen. Nach dem Merkmalsmodell geschieht eine Verifikation einer Aussage (z.B.: „Die Kartoffel ist ein Gemüse“) in zwei Stufen und lässt sich wie die Abbildung im Folgenden zusammenfassen:

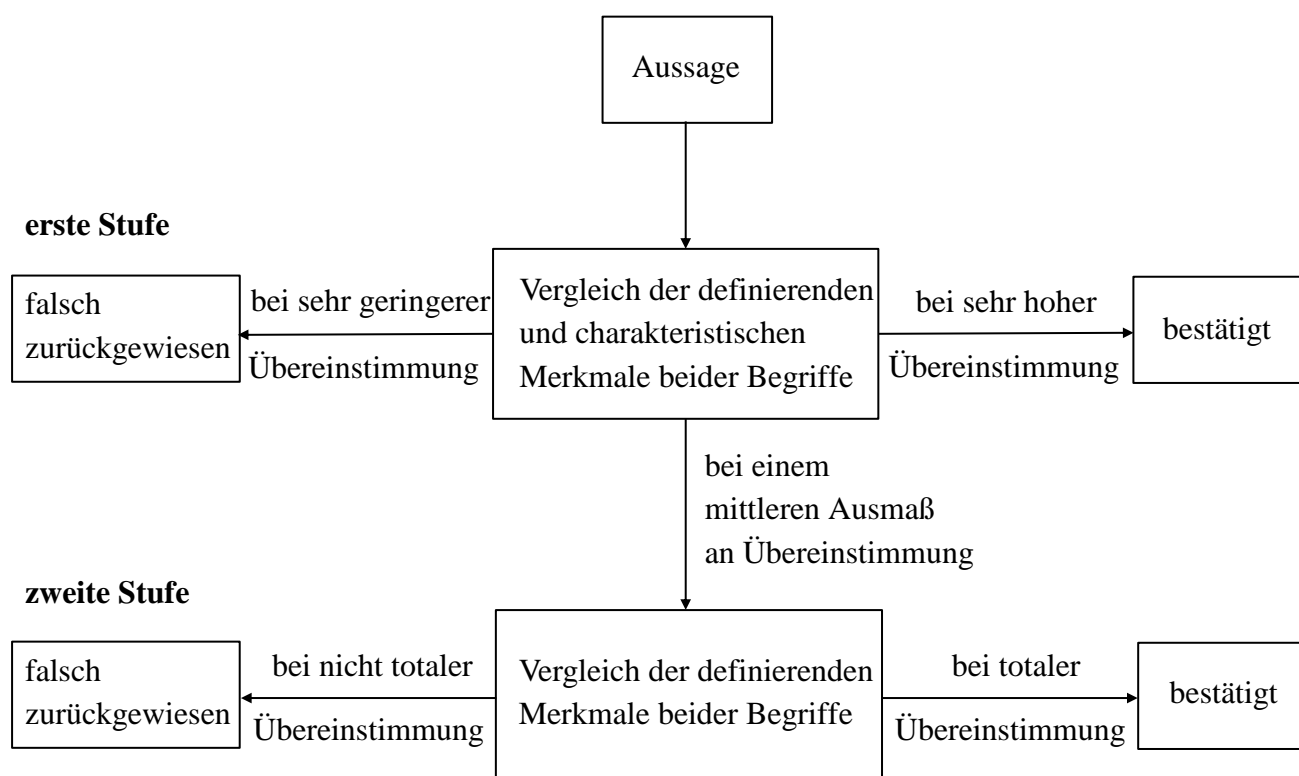


Abbildung 6: der zweistufige Entscheidungsprozess bei der Verifikation einer Aussage nach dem Merkmalsmodell

So lässt sich die schnellere Verifikation der „eindeutigen Aussagen“ (mit einer hohen Übereinstimmung an Merkmalen beider Begriffe) erklären, denn dabei wird nur die erste Stufe durchlaufen. Diesem Modell fehlen allerdings Unterstützungen durch empirische Befunde. Auf die Bildung von definierenden und charakteristischen Merkmalen deutet nichts hin und der Entscheidungsprozess mit zwei Stufen erscheint nicht plausibel. Nicht zuletzt gilt die Gültigkeit des Modells vor allem für Verifikationsprobleme auch nur begrenzt (vgl. Stork 2006: 71).

Der Prototypansatz basiert darauf, dass ein Begriff statt durch verschiedene Merkmale durch einen Prototyp repräsentiert ist. Mit einem Prototyp wird ein besonders charakteristischer Vertreter eines Begriffs verstanden, welcher die höchste Typikalität besitzt. Verknüpft sind Begriffe über Familienähnlichkeit (vgl. Städlter 1998: 843), d. h. Begriffe sind oft nicht aus den gleichen Merkmalen zusammengesetzt, sondern sind durch ein Netz von übergreifenden und kreuzenden Ähnlichkeiten miteinander verbunden, wie die Mitglieder einer Familie. Empirisch wird das Modell in der Hinsicht bestätigt, dass die dem Prototyp ähnlichen Objekte schneller als die dem Prototyp unähnlichen Objekte erkannt werden. Beispielweise wird die Aussage „ein Adler ist ein Vogel“ schneller bestätigt als „ein Pinguin ist ein Vogel“. So lassen sich bisher unbekannte oder auch deformierte Exemplare trotzdem als Vertreter eines bestimmten Begriffs identifizieren. Kritisiert wird an diesem Modell, dass der Prototypenansatz die Problematik der mehrdeutigen Wörter zwar verringern, aber nicht überwinden kann. Weiter wird angenommen, dass die Bildung von Prototypen durch eine Analyse von Merkmalen gelingt, deren Bestimmung jedoch von großer Schwierigkeit ist. Hierzu hat Aitchison interessanterweise die Schlussfolgerung ausgezogen, dass sich der Prototypansatz selber prototypisch darstellt, denn Prototypen an sich selbst seien „eine unentwirrbare Mischung aus Beobachtungen, kulturellen Überzeugungen und persönlichen Interpretationen“ (Aitchison 1997: 92).

Als Grundannahme der **semantischen Netzwerkmodelle** gilt, dass Begriffe im mentalen Lexikon miteinander wie ein Netz verbunden sind. Kiehlhöfer (1994) nennt sieben Netze:

Begriffsnetze, Wortnetze, syntagmatische Netze, Sachnetze, Wortfamilien, Klangnetze und affektive Netze. In diesen Sprachnetzen symbolisieren die Knoten die Begriffe und die Kanten die zwischen ihnen bestehenden Relationen oder Assoziationen. Dabei wird eine speicherökonomische⁴⁶ hierarchische Struktur angenommen, in der zwei Arten von Knoten (für Konzepte und Eigenschaften) und zwei Arten von Kanten („ist“ und „hat“) bestehen, die auch als Relationen bezeichnet werden. Die „ist“ – Relation verknüpft Konzepte zu der schon bekannten kategorialen Hierarchie (vertikal) und die „hat“ – Relation ordnet Konzepten Eigenschaften zu (horizontal), z. B.: „ein Adler ist ein Vogel“ (vertikale Verknüpfung) versus „ein Adler kann fliegen“ (horizontale Zuordnung). Wegen Kritik und empirischer Gegenbefunde des Modells wurde ferner das Modell der Aktivierungsausbreitung (Englisch „spreading activation theory“) vorgeschlagen. Anstelle der hierarchischen Organisation wird von einer Vernetzungsdichte zwischen den Begriffen ausgegangen. Je nach den Assoziationsstärken variieren die Ausbreitung der Aktivierung über das Netzwerk. Die Assoziationsstärke nimmt mit der Zeitdauer der Beschäftigung zu und nimmt mit zunehmender Distanz vom Ausgangskonzept ab. Empirische Untersuchungen wie z. B. die „Priming“-Experimente⁴⁷ (auf Deutsch „assoziative Bahnung“) zeigen, dass bei lexikalischen Entscheidungsaufgaben der Entscheidungsprozess schneller läuft, wenn kurz zuvor ein semantisch ähnliches Wort vorgegeben wurde. Auch die phonologischen Ähnlichkeiten spielen eine positive Rolle bei der Sprachrezeption (Sprachverständnis). Wenn man ein falsches Lemma bei der Sprachproduktion ausgewählt hat, könnte es zu Verständigungsproblemen führen. Die starken Verbindungen zwischen ähnlich klingenden Wörtern (z.B. „Vogel“ und „Bügel“) helfen allerdings dem Hörer, in Frage kommende Wörter zu vergleichen und sich für das geeignetste Wort zu entscheiden, damit Kommunikation nicht gefährdet wird (vgl. Rickheit / Weiss / Eikmeyer 2010).

⁴⁶ Speicherökonomisch heißt, dass die Hierarchie so aufgebaut wird, dass auf jeder Ebene andere Eigenschaften, und zwar an der Spitze, abgespeichert sind (vgl. Stork 2006: 72).

⁴⁷ Als ein Beispiel für ein solches Experimenten ist hier zu nennen: Auf einem Computer-Bildschirm wird eine *Nelke* präsentiert. Unmittelbar danach taucht die Schrift *Blume* auf, und die Versuchspersonen müssen so schnell wie möglich auf *ja* drücken, um zu zeigen, dass sie erkannt haben, dass es sich um ein Wort des Deutschen handelt (vgl. Albert 2011: 22).

Die Modelle des mentalen Lexikons werden unterschiedlich dargestellt, je nach verschiedenen Aspekten der Speicherweise des Wissens und der Verknüpfung der kognitiven Informationen untereinander.

Semantische Netzwerkmodelle helfen zu erklären, wie das mentale Lexikon sowohl horizontal als auch vertikal aufgebaut wird. Durch die Aufteilung in Lemma und Lexem wird schon impliziert, dass alle lexikalischen Repräsentationseinheiten in zwei Ebenen aufgebaut sind, nämlich in die „nicht lautliche“ und „lautliche“ Ebene. Die beiden Ebenen bilden im gesamten mentalen Lexikon zwei horizontal aufeinander liegende Repräsentationsebenen, wobei die Lemmaebene höher liegt. Zur gleichen Zeit lässt sich das mentale Lexikon durch die Assoziationen zwischen den Lemmata und Lexemen auch vertikal gliedern. Manche Sprachwissenschaftler weisen auch das allgemeine konzeptuelle Weltwissen einer dritten Ebene zu. Dann werden die drei horizontal aufeinander liegenden Ebenen von oben nach unten mit der entsprechenden repräsentierten Informationen wie in folgender Tabelle gegliedert (vgl. Masum 2012: 53-55):

Repräsentationsebene	repräsentierte Informationen
Konzeptebene (konzeptuelle Ebene)	die semantischen Informationen der lexikalischen Repräsentationseinheiten
Lemmaebene (syntaktische Ebene)	die syntaktischen Informationen
Lexemebene (phonologische Ebene)	die phonologischen Informationen

Tabelle 5: Drei horizontale Repräsentationsebenen

Eine andere Sicht der drei Ebenen (z.B. von Manfred Bierwisch) unterscheidet zwischen den sprachspezifischen semantischen Informationen, die zur Lemma-Ebene gehören, und den Bedeutungsinformationen, die Weltwissen und persönliche Assoziationen des jeweiligen Sprechers enthalten und somit individuell sind.

Zusätzlich wird die Annahme über die Gliederung des mentalen Lexikon in verbale modalitätsspezifische Teilkomponenten durch die mögliche separate Beeinträchtigung der Sprachmodalitäten „Hören“, „Sprechen“, „Lesen“ und „Schreiben“ bei Aphasie-Patienten unterstützt. Diese Annahme liegt den sog. Logogen-Modellen nach Morton (1985) zugrunde. Demzufolge besteht das mentale Lexikon grob gesehen aus einem „Eingangs-“,

bzw. „Input-“ und einem „Ausgangs-“ bzw. „Outputsystem“. Das Eingangssystem wird weiterhin in ein „auditives“ und „visuelles Eingangslexikon“ unterteilt, die jeweils auditive und visuelle Wortformen repräsentieren und dem Sprecher die Worterkennung im mündlichen wie schriftlichen Sprachgebrauch ermöglichen. Das Ausgangssystem umfasst auch zwei Teillexika: „phonologisches“ und „orthographisches Ausgangslexikon“, die jeweils für die mündliche und schriftliche Wortproduktion zuständig sind. Durch Assoziationen sind alle vier Teillexika mit dem semantischen System sowie auch miteinander verbunden (vgl. Tesak 2006: 48-56, vgl. Masum 2012: 56).

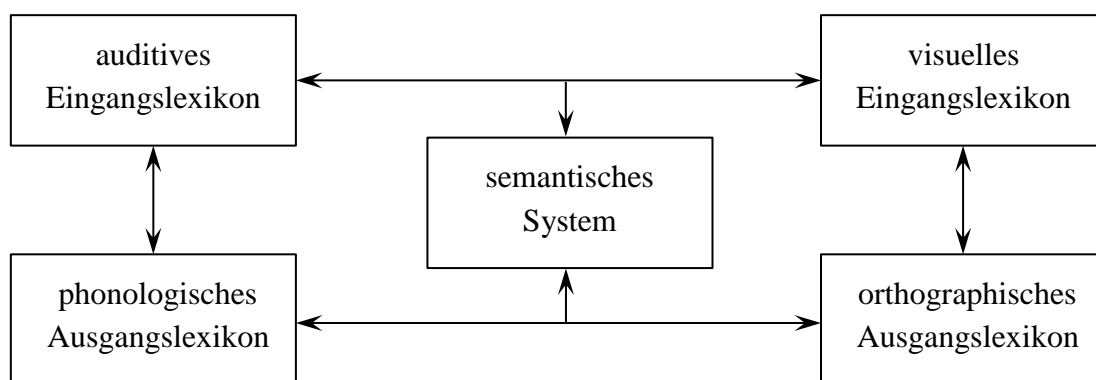


Abbildung 7: Modalitätsspezifische Gliederung des mentalen Lexikons (Masum 2012)

3.2.3 Sprachproduktion

Nun kommt die Frage, wie die Sprache im mentalen Lexikon produziert wird, also wie sprachliche Äußerungen aus Bedeutungen gebildet werden. Über den Vorgang der Sprachproduktion im mentalen Lexikon wurden auch viele verschiedene Modelle entworfen, die nach Schwarz (vgl. 1992: 172) die Übersetzungsprozesse der mentalen Repräsentationen als (schriftliche oder mündliche) Sprachstrukturen erklären müssen, wie z. B. (vgl. Pfaffenberger 2012: 11): das „konnektionistische Modell“ (Schade 1992), das „serielle Ebenenmodell“ (Garrett 1982), das „Netzwerkmodell“ (Stemberger 1984) sowie die „Logogen-Modelle“ (Morton 1985), die bereits in Kapitel 4.2.2 erwähnt worden sind. Zwischen den existierenden Modellen bestehen allerdings Diskrepanzen, weil „wir nur

begrenzte Möglichkeiten, in das Gehirn ‚hineinzuschauen‘ [haben], und die, die wir haben, sind viel zu grob, um daraus Wissen über die Feinstruktur der Organisation unseres Lexikons zu beziehen“ (Albert 1998: 90) Im Folgenden werden zwei konkurrierende Modelle der Sprachproduktion vorgestellt, nämlich das parallele interaktive Aktivierungsmodell und das hierarchisch serielle Modell. Diese Modelle unterscheiden sich durch die Beziehung der Prozessebenen voneinander. Das interaktive Modell nimmt an, dass Interaktivität zwischen den Ebenen herrscht und diese nicht nacheinander durchlaufen werden. Im Gegensatz dazu wird beim hierarchischen seriellen Modell davon ausgegangen, dass die einzelnen Prozesse in einer Folge ablaufen und dass keine Feedback-Prozesse zwischen den späteren und früheren Ebenen bestehen. Mit den Abbildungen sollen die Unterschiede zwischen den beiden verdeutlicht werden.

Abb.1 zeigt das interaktive Modell (vgl. Garman 1990: 249): Wie arbeiten alle beteiligten Elemente bei der Sprachwahrnehmung und -produktion bei einem Sprachbenutzer zusammen? Das interaktive Aktivierungsmodell (interactive activation model) wurde von Gary S. Dell entwickelt. Grundannahme ist die Aktivierungsausbreitung (spreading activation) in einem neuronalen Netzwerk. Dazu folgt die gleichzeitige Aktivierung des ausgewählten Lemmas und der phonologischen, semantischen Alternativmöglichkeiten auf anderen Ebenen (Dell 1986: 604-614). Eine konzeptuelle Ebene, eine Lemma-Ebene, eine phonologische Ebene und eine artikulatorische Ebene wirken hierbei parallel zusammen:

durch die unterschiedlichen Konzepte und ihre Versprachlichung in verschiedenen Sprachen begründet. Laut Glück (1998), werden beim Sprachproduktionsmodell von Levelt nicht nur Ein-Wort-Beziehungen modelliert, sondern eine Gesamtkonzeption erarbeitet, die auf alle Äußerungsintentionen und -kontexte zutreffen soll. Es geht um einen inkrementellen Vorgang, wobei eine Modellgrundform dargestellt wird, in der sich die modulare Konzeption mit der parallelen Verarbeitung verbindet. In Abbildung 9 kann man sehen, dass Levelt auch wie beim interaktiven Modell zwischen den drei verschiedenen Ebenen (der konzeptuellen, der lexikalischen sowie der artikulatorischen) unterscheidet. Nach diesem Modell erfolgt ein Zugriff auf der lexikalischen Ebene in zwei Schritten: Zunächst wird das Lemma (Wortinformation) mit seinen Informationen zu Semantik und Syntax abgerufen und dann das zugehörige Lexem mit Informationen zu Phonologie und Morphologie. Diese Aufteilung wird vor allem durch das Zungenspitzenphänomen⁴⁸ und das Phänomen der Versprecher bestätigt. Das Versprechen erfolgt entweder durch Wortvertauschungen auf der Lexemebene oder durch Lautvertauschungen auf der Lemmaebene (vgl. Levelt / Vorberg / Pechmann 1991).

⁴⁸ Das Zungenspitzenphänomen meint, was im Hirn passiert, wenn einem ein Wort "auf der Zunge liegt", man aber keinen kompletten Zugriff auf die Wortform hat. Presstext - Nachrichtenagentur, vom 14. November 2000.
<http://www.presstext.com/news/20001114040>

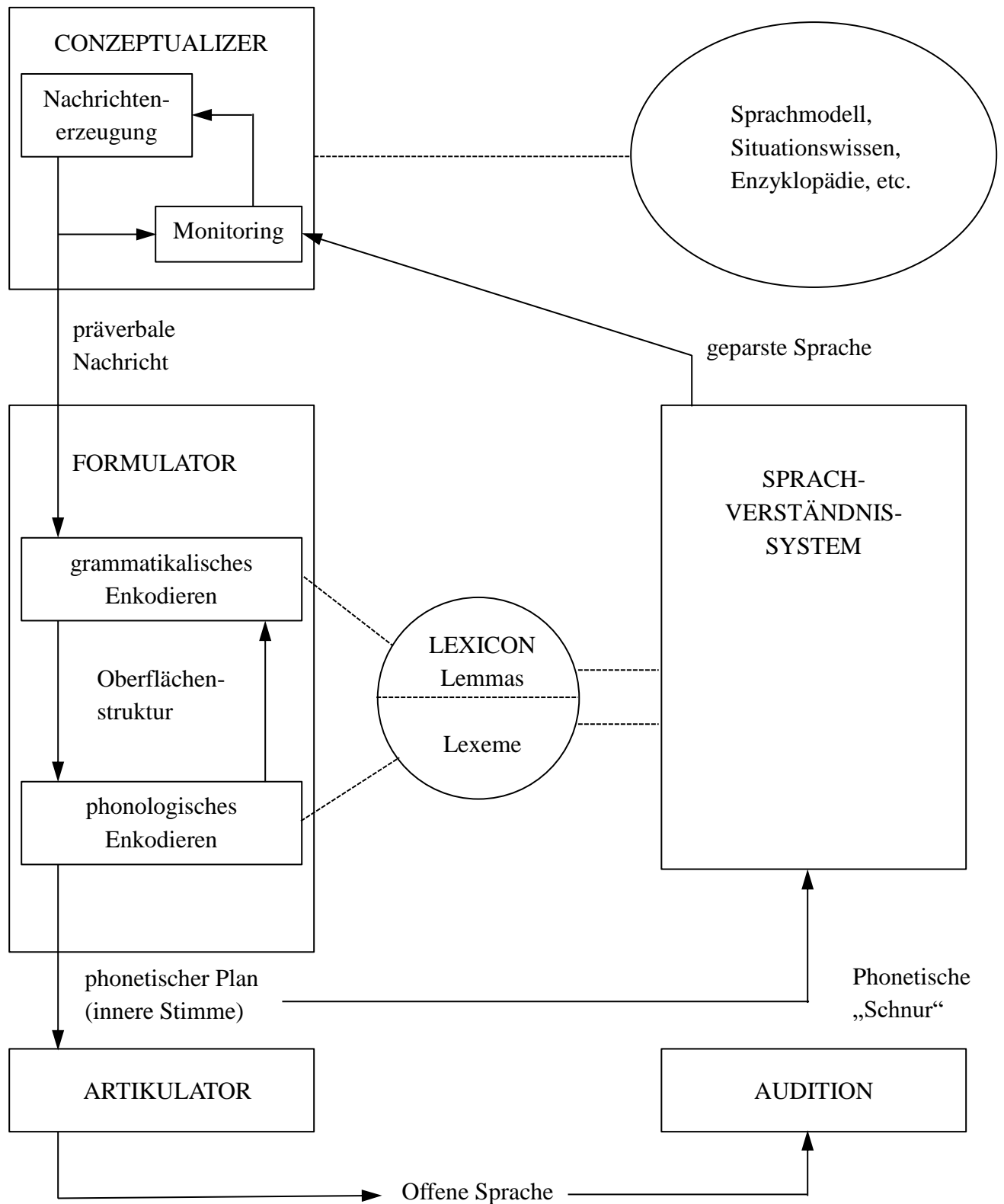


Abbildung 9: Sprachproduktionsmodell (Levelt 1989)

In die drei Phasen wird auch heutzutage der Prozess der Sprachproduktion meistens unterteilt. In der ersten Phase, „Konzeptualisierung“, wird der Inhalt der Äußerung mit Rücksicht auf Hörererwartungen festgelegt, wobei entschieden wird, in welcher Sprache gesprochen wird, auf welchen Registerniveau, unter Berücksichtigung welchen Vorwissens usw. Während der nächsten Phase „Formulierung“ wird der Inhalt der geplanten Äußerung in eine spezifische Sprachstruktur transformiert, wobei besonders die geeigneten lexikalischen Einträge in einem mentalen Lexikon aktiviert, eine syntaktische Struktur aufgebaut sowie in eine phonologische Repräsentation überführt wird (Abb. 9). In der Phase „Artikulation“ schließlich findet die Umsetzung der phonologischen Repräsentation in motorische Aktivität durch die Bewegungen von Lippen und Zunge, die Spannung der Stimmbänder sowie die Atmung statt. Hierbei ist noch zu erwähnen, dass ein großer Teil der Sprachproduktion hochautomatisch ohne bewusste Kontrolle darüber abläuft. Wird das Produktionsmodell von Levelt noch einmal betrachtet, sieht man schon, dass die bewusste Kontrolle von oben nach unten abnimmt. Diese automatische Produktion erklärt z. B. die erstaunliche Geschwindigkeit der Sprachproduktion (vgl. Albert 2011: 6-8).

3.3 Das mehrsprachige mentale Lexikon

Über das einsprachige mentale Lexikon hinaus wird noch über das mehrsprachige mentale Lexikon kontrovers diskutiert. Wenn man eine oder mehrere Sprachen beherrscht, kommen die Fragen, ob das mentale Lexikon der Fremdsprache(n) (L2) eine ganz eigenständige Entität ist oder ob es ein integrierter Teil im Lexikon der Erstsprache / Muttersprache (L1) ist oder ob das mentale Lexikon der L1 und L2 zwei Systeme sind und wenn ja, wie sie sich miteinander verbinden.

Uriel Weinreich (1953) ging von der getrennten Speicherung von den Wörtern und Konzepten aus und erwähnt zuerst die verschiedenen Speichermodelle. Seiner These folgend nahm man früher an, dass es zwei unterschiedliche Arten von Repräsentationssystemen im mehrsprachigen mentalen Lexikon gebe, nämlich die compound / coordinate-Dichotomie: einerseits ein einziges verschmolzenes System

(*compound*) und andererseits zwei parallele, koordinierte Systeme (*coordinate*). Bei verschmolzener Mehrsprachigkeit seien die einzelnen Wörter aller Sprachen als Übersetzungen voneinander zusammen repräsentiert, während sie bei koordinierter Mehrsprachigkeit in jeweils ihrer Sprache unabhängig voneinander repräsentiert seien, wie das folgende Bild zeigt (vgl. Albert 2011: 83-84):

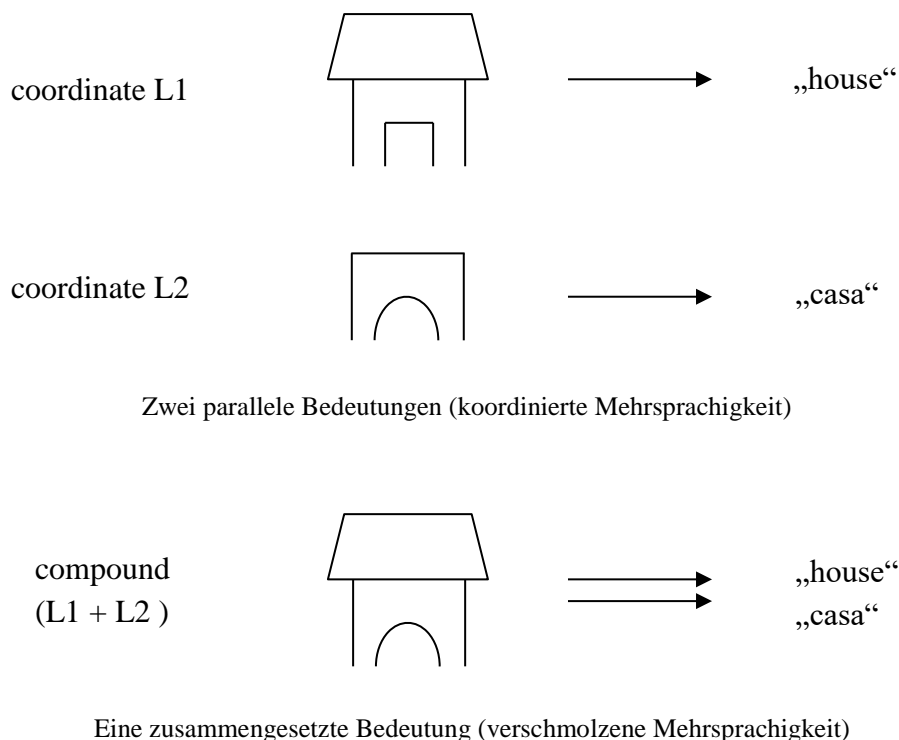


Abbildung 10: Ein Vergleich zwischen koordinierter und verschmolzener Mehrsprachigkeit (Taylor 1976, zit. nach Albert 2012: 84)

Ins Feld wurde z. B. das parallele Modell geführt, dass ein Mehrsprachiger bei der Kommunikation mit einem monolingualen Sprecher nur die gemeinsame Sprache verwendet. Dies stimmt aber nicht in allen Fällen und vor allem nicht in Gesprächen zwischen Mehrsprachigen derselben Sprachen, wenn man die Fälle von „Sprachwechsel“⁴⁹ berücksichtigt. Es kann sein, dass ein Wort der L2 als passender empfunden wird als das der L1, oder dass das Wort in dieser Sprache nicht schnell genug abgerufen wird. Laut Singleton (1999: 168) nutzen Sprecher die syntaktischen und/oder die morphologischen Informationen der L1 ebenfalls für die L2, wie z. B. ein L2-Wort in ein Satzgefüge der L1

⁴⁹ Mit Sprachwechsel (auch Codeswitching geschrieben) wird den Vorgang bezeichnet, bei dem ein Sprecher innerhalb einer Äußerung (eines Textes oder eines Dialoges) von einer Sprache in eine andere wechselt.

einzusetzen (vgl. Kersten 2010: 69). Entsprechend nahm Weinreich auch zusätzlich die Möglichkeit einer verschmolzenen aber „untergeordneten Zweisprachigkeit“ an, bei der L2 nur über L1 erreicht werden kann, vor allem wenn das Lernen einer Fremd- oder Zweitsprache als Erwachsener nur über Unterricht geschieht. Außerhalb des Phänomens „Sprachwechsel“ sind bei Mehrsprachigen noch Interferenzerscheinungen zu beobachten; das bedeutet: Eine stärkere Sprache kann eine andere schwächere beeinflussen bzw. umgekehrt (vgl. Albert 2011: 84-86). Studien zeigen auch, dass Übersetzungsäquivalente in verschiedenen Sprachen einen starken Primingeffekt⁵⁰ aufweisen. Im Licht solcher Phänomene und empirischer Forschungen wird vermutet und unterstützt, dass statt der strengen Unterscheidung zwischen dem koordinierten, verschmolzenen oder untergeordneten System ein gemischtes bestehen kann. Basiert auf diese Annahme gehen andere Wissenschaftler⁵¹ über die Unterteilung in die drei Systeme hinaus und diskutieren vier verschiedene Hypothesen zur Organisation des mentalen Lexikons bei Mehrsprachigen: Nach der **extended system hypothesis** werden die Wörter lediglich in einem einzigen, nicht weiter ausdifferenzierten Speicher lediglich durch eine Art Vermerk als zu der L1, L2, L3 usw. gehörig gekennzeichnet werden. Die **dual system hypothesis** nimmt unterschiedliche und voneinander unabhängige Speichersysteme für jede Sprache an, jedoch die Interferenz-Erscheinungen sprechen dagegen. Die **tripartite hypothesis** geht von einem gewissen Grad von Überlappung zwischen den Sprachsystemen aus und kann das Phänomen der Interferenz erklären. Dabei wird angenommen, dass Wörter, die in den Sprachen ähnlich sind, in gemeinsamen Systemen gespeichert werden, während sprachspezifische Wörter sich in unterschiedlichen Speichern lokalisieren lassen. Die **subset hypothesis** nimmt an, dass sich Wörter der L1 und der L2 jeweils untereinander so stark verbinden, dass zwei Untergruppen in einem gemeinsamen System hergestellt werden. Diesen Vorgang beschreibt Hulstijn (1997b: 211) als die Bildung von „separate families within a community“. Die vierte Hypothese bleibt zwar umstritten, wird aber laut

⁵⁰ Damit wird in der Psycholinguistik bezeichnet, dass die Verarbeitung eines Wortes die Verarbeitung eines zweiten nachfolgenden Wortes beeinflusst, wenn eine semantische Beziehung zwischen den beiden Wörtern besteht.

⁵¹ Wie z. B. Hulstijn (1997b) und Paradis (2004).

Kersten (vgl. 2010: 70-71) von vielen Wissenschaftlern bevorzugt. Einen Überblick über die Merkmale und Unterschiede der vier Hypothesen soll das folgende Schema zeigen:

A B A B B A B A A B	A A A A A	B B B B B
B A B B A B A A B A	A A A A A	B B B B B
B B A B A A B A A B	A A A A A	B B B B B
B B A B A A B B A B	A A A A A	B B B B B
A B A B B A B A B A	A A A A A	B B B B B
Extended System	Dual System	
A/B A/B A/B A/B		
A/B A/B A/B A/B		
A/B A/B A/B A/B		
A A A A A	B B B B B	A A A A A B B B B B
A A A A A	B B B B B	A A A A A B B B B B
A A A A A	B B B B B	A A A A A B B B B B
A A A A A	B B B B B	A A A A A B B B B B
Tripartite System	Subsystem	

Abbildung 11: Vier Hypothesen zur Organisation des mentalen Lexikons (Paradis 2004: 111, zit. nach Kersten 2010: 70)

Wie werden dann die lexikalischen Informationen der Repräsentationseinheiten gesammelt und gespeichert? Wie lernt man also die Wörter einer Sprache? James Ascher (1987) glaubt, dass ein Kind zuerst eine Sprache und ihre Wörter, z. B. seine Muttersprache, durch Hören und das Ausführen von den Befehlen lerne. Aus dieser Hypothese hat Ascher eine Fremdsprachenvermittlungsmethode entwickelt. Nur gestaltet sich das Vokabellernen im Fremdsprachenunterricht anders als im muttersprachlichen Deutschunterricht. Bei Muttersprachlern „findet das ‚Wörterlernen‘ im natürlichen Spracherwerb über die verstehende Aufnahme sprachlicher Äußerungen statt, bei der Situation und der sprachliche Kontext die Information liefern, die man benötigt, um ein vorher noch nicht gehörtes Wort zunächst vage, bei wiederholtem Auftreten dann immer präziser zu verstehen“ (Ulrich 2001: 101).

Wie sollen also die Vokabeln im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden? Bevor diese Frage beantwortet werden kann, wird im nächsten Kapitel zunächst näher auf die Sprachlehrforschung eingegangen und sich ausführlich mit der allgemeinen Fremdsprachenvermittlung und den Fremdsprachvermittlungsmethoden beschäftigt, da dies eng mit dem Vokabellernen und der Entwicklung der Vokabellernstrategien verbunden ist.

4. Fremdsprachenvermittlungsmethoden

Wegen ihrem engen Zusammenhang mit der Entwicklung der Vokabellernstrategien wird die Entwicklung der Fremdsprachenvermittlungsmethoden in diesem Kapitel besprochen. Für einen guten Überblick wird zuerst im Abschnitt 4.1 kurz auf die historischen Phasen der Fremdsprachenvermittlung eingegangen. Es wird erläutert, wie sich der Auftrag der Fremdsprachenvermittlung im Fremdsprachenunterricht bis heutzutage vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Veränderungen und der sich weiter entfaltenden Forschungsergebnisse der Bezugswissenschaften entwickelt hat, da die Überlegungen über die Aufgaben und die Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts die Fremdsprachdidaktik und auch die Vermittlungsmethoden großen Einfluss ausgeübt haben. Dann werden im Abschnitt 4.2 die wichtigsten traditionellen und alternativen Vermittlungsmethoden in ausführlicher Besprechung dargestellt.

4.1 Fremdsprachenvermittlung

Der Fremdsprachenunterricht strebt danach, „ein reiches, rezeptiv und/oder produktiv abrufbares lexikalisches Wissen in der Fremdsprache“ aufzubauen (Teymoortash 2010: 83). Seit Tausenden von Jahren lernen Menschen Fremdsprachen und entwickeln Ansichten über das Sprachenlernen und seit vielen Jahrzehnten werden Überlegungen über die Aufgaben des fremdsprachlichen Lernens und des Fremdsprachenunterrichts angeführt. Altmayer (2002: 7-13) meint: Es scheint so zu sein, dass man seit geraumer Zeit eine neue Fremdsprachendidaktik proklamiert, die die alte ablösen soll und dass sie der von diesen neuen Theorien geleiteten Praxis entsprechen soll. Ihre Entwicklung wird mit Berücksichtigung des gesellschaftlichen Kontexts in hohem Maß von der Weiterentwicklung ihrer Bezugswissenschaften beeinflusst, wie der Sprachwissenschaft, der Psychologie, der Pädagogik usw.

Ausgehend von der Auffassung, dass – wie bereits im Abschnitt 2.1 beschrieben – Sprache als ein linguistisches System von Sprachzeichen und Fügungsregeln von bestimmter Art angesehen wird, wodurch die Menschen miteinander kommunizieren. Die

strukturalistische Annahme legte den Schwerpunkt auf den vorderen Teil. Demzufolge sollte Fremdsprachenvermittlung besonders Aspekte der Semantik, Grammatik, Aussprache und Orthographie einer Fremdsprache berücksichtigen. Demnach waren die ausgebildeten Fremdsprachenlehrer logischerweise der Auffassung, dass das Lernen von Wortschatz und Grammatiksystem eine angemessene Basis der fremdsprachigen Kommunikation bildet, und zwar hat die geschriebene Form der Sprache als ein leichter Forschungsgegenstand der Sprachwissenschaft gegenüber dem Gesprochenen die Sprachvermittlung vor allem geprägt (vgl. Kaikkonen 1993: 2-3).

Die Pragmalinguisten haben später untersucht, wie sich Individuen mit dem Sprachsystem verständigen. Sie bemühen sich darum, das Sprechen mittels der Sprache als Tätigkeit, also Sprechen im Spannungsfeld von Handeln und Verstehen, zu untersuchen und beschäftigen sich mit sprachlicher Interaktion als einem Teil der allgemeinen sozialen Interaktion. Dadurch wird die Komplexität der Sprache zum Untersuchungsgegenstand gemacht und die Sprache wird vielseitiger betrachtet. Dies hat dazu geführt, dass Sprache und ihre Einübung sich im Unterricht einer sprachlichen Mischform von Gesprochenem und Geschriebenem nähert. Die fremde Sprache ist zwar an sich von Wichtigkeit, aber die Anwendung ihrer Elemente durch das Training der vier Fertigkeiten, also Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben, wird als vorrangiger genannt. Im Fremdsprachenunterricht haben Sprechhandlungen, Sprechsituationen und Sprechintentionen ihren begründeten Stellenwert (vgl. Kaikkonen 1993: 3-4). Demnach solle die Grammatik und Wortschatz in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts so vermittelt werden, dass der Lerner in für ihn bedeutenden Situationen lernt, in denen er etwas für sich und für seine derzeitige Lebenssituationen Wichtiges ausdrücken kann und darf. Dabei ist das Nachdenken über die Förderung des gesamten Kommunikationsprozesses des Lernenden wichtig, in dem die individuellen Eigenschaften und Erfahrungen, aber auch die kulturellen Unterschiede von Eigenkultur und Fremdkultur richtungswesend sind. Berns (1984: 11) betrachtet dies als einen Fortschritt gegenüber dem strukturalistischen Unterrichtsmodell.

Im nächsten Jahrzehnt ist der Begriff des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts

immer häufiger aufgetreten. Der kommunikative Fremdsprachenunterricht betrachtet den Sprachgebrauch in verschiedenen Situationen und betont ausdrücklich die Anforderung an einen individuell gelenkten Unterrichtsprozess. Dabei soll er durch ein humanes Lehrverhalten geprägt sein und geht es um die Förderung der Entwicklung einer aktiven, selbstständigen Persönlichkeit bei dem Lernenden. Der aktive, kommunikative Fremdsprachenunterricht basiert darauf, dass der Lernende ein Bedürfnis hat, sich mit dem Gelernten in alltäglichen Kommunikationssituationen passend auszudrücken. Demzufolge stellen die Rahmenbedingungen des Fremdsprachenunterrichts als dessen Ziel, die fremde Sprache dem Lernenden so beizubringen, dass er sie zum erwünschten Zweck gebrauchen kann. Die sozialen Vorerfahrungen, also alters- und sozialisationsbedingtes Wissen des Lernenden, sind für die eigene Äußerungsbereitschaft, die tatsächlichen Äußerungen und die Interpretationen von Äußerungen der Kommunikationspartner maßgebend (vgl. Real 1984: 112).

Jede Person ist einzigartig und jeder hat seine eigenen Geschichten, Persönlichkeiten und Wertvorstellungen, die seine Handlungen lenken, was zu individuell verschiedenen Ansichten über die Fremdsprache und zum Fremdsprachenlernen führt. Die Veranlagungen, Sprachbegabung, persönlichen Lernstile, Lernstrategien sowie Lern-Intensität eines Fremdsprachenlernalers weichen auch in größerem oder kleinerem Maße von denen eines anderen ab. Wie vorher im Kapitel 2 erwähnt, spielt z. B. sowohl beim Zweitspracherwerb als auch beim Fremdsprachenlernen der Faktor Motivation eines Lernalers eine wichtige Rolle. Bezüglich der Motivation bestehen unter den Lernenden schon Unterschiede: Die Lernaler sind instrumentell oder integrativ, also unterschiedlich motiviert (vgl. hier Abschnitt 2.3). Sie besitzen auch sehr verschiedene Hintergründe und Sprachvorkenntnisse. Im Lauf des späteren Lernens bekommen sie trotz der gleichen Lernsituationen im Fremdsprachenunterricht und des Lernens außerhalb des Unterrichts ebenfalls neue unterschiedliche Erfahrungen und Sprachkenntnisse. Kaikkonen Erachtens (1993: 5) ist der Fremdsprachenunterricht nicht hinreichend in der Lage gewesen, auf das Verhalten des Individuums zur Welt und seine eigene Wirklichkeit zu reagieren. Es müsste immer stärker

berücksichtigt werden, dass jeder in seiner Persönlichkeit anders ist und diese Einstellung in die Praxis des Fremdsprachenunterrichts umgesetzt werden soll. Die in den letzten zwanzig Jahren betriebenen Forschungen mit dem Schwerpunkt auf der Selbstständigkeit, also der Autonomie der Lernenden beim Fremdsprachenlernen, weisen seiner Meinung nach deutlich in diese Richtung⁵². Vor allem hätten die Forschungsergebnisse der kognitiven Psychologie über menschliches Lernen und die Basiseinstellung der humanistischen Psychologie zur besonderen Berücksichtigung des Individuums und seiner persönlichen Eigenschaften, Vorerfahrungen und Lerntechniken geführt. Demzufolge sei eine neue, an der Unterrichtspraxis ausgerichtete Bewegung aufgetaucht und diese Ausrichtung wird als konstruktivistisch gegenüber der kommunikativen bezeichnet⁵³. Es wird als Standpunkt herausgestellt, dass die Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts folgerichtig vom Individuum abgeleitet werden, da die Einzelperson, ihre Eigenschaften und Erfahrungen von grundlegender Bedeutung sind (vgl. Kaikkonen 1993: 5). Sie wird erst seit Ende des letzten Jahrzehnts in den deutschsprachigen Raum und in der Romania akzeptiert, ist aber sehr bedeutend für die kleineren europäischen Länder, also Dänemark, Finnland, Irland, die Niederlande. Seit Jahrzehnten haben die Lehrerinnen und Lehrer diese Theorie in gewisser Weise in so genannten lernerautonomen Klassenzimmern umgesetzt und empirische Forschungen unternommen, dadurch wird die konstruktivistische Fremdsprachendidaktik in zunehmendem Maße theoretisch unterstützt, bis sie erst heute in der Form eines Modells zusammengefasst wird. Diese gegenläufige Bewegung – nicht von der Theorie zur Praxis, sondern von der Praxis zur Theorie – dokumentiert ein neues Selbstverständnis der Fremdsprachlehrenden, die sich „nicht mehr zum Spielball von außen kommender Theorien machen lassen, sondern ihr eigenes Arbeitsfeld selbstständig gestalten und erforschen wollen“ (Wolff 2002: 2-3).

Im pragmatisch fundierten Fremdsprachenunterricht spielt die Kultur- und Landeskunde nur eine winzige Rolle. Dabei werden die Bedeutung des kulturellen Rahmens einer

⁵² Wie z. B. Holec 1981/1987; Wenden 1987; Kohonen 1987; Huttunen 1986/1988; Wolff 1994a; Wolff 1994b; Little 1999; Legenhausen 2001; Wolff 2002.

⁵³ Die neue konstruktivistische Bewegung wurde in der englischsprachigen Fremdsprachendidaktik unter dem Namen „learner autonomy“ bekannt.

Sprache für fremdsprachige Kommunikation und die Rolle des kulturbezogenen Denken und Handeln des Individuums beim Fremdsprachenlernen nur sehr begrenzt berücksichtigt. Wenn ein Kind seine Erstsprache erwirbt, dann geschieht das im Kontext einer Sozialisation, in der auch die Kultur derjenigen weitergegeben wird, die diese Erstsprache vermitteln. In manchen Fällen wächst das Kind in einer einsprachigen Kultur heran. Erst wenn es mit Leuten aus einem anderem Kulturraum umgeht oder eine Fremdsprache lernt, kommt es in Berührung mit einer fremden Kultur. Jede Kultur hat ihre eigene ganz spezielle Identität aus unterschiedlichen Hintergründen in Hinsicht auf Geographie, Ethnographie, Moralvorstellungen, Religion, Politik, Historie usw. und es könnte zwischen verschiedenen Kulturen ein riesiger Abstand bestehen.

Die Fähigkeit, mit Individuen und Gruppen anderer Kulturen erfolgreich und angemessen zu interagieren, nennt man interkulturelle Kompetenz, im engeren Sinn die Fähigkeit zum beidseitig zufriedenstellenden Umgang mit Menschen unterschiedlicher kultureller Orientierung ⁵⁴ . Natürlich ist diese interkulturelle Kompetenz nicht nur für Fremdsprachenlerner, sondern eigentlich auch für alle wichtig, da wir heutzutage in einer erheblich globalisierten Welt leben. Allerdings ist es besonders notwendig, dass Fremdsprachlerner diese interkulturelle Kompetenz trainieren, denn wer eine Fremdsprache lernt, hat dann die höchstwahrscheinliche Möglichkeit und mehr Chancen und nicht zuletzt in einem gewissen Maße das Bedürfnis, mit den Leuten aus dem bezüglichen Land zu kommunizieren. Deshalb ist es im Hinblick auf das Individuum von großer Bedeutung, den Lerner neben der Eigenkultur auch die Fremdkultur begreifen zu lassen (vgl. Christ 1988). Fremdsprachenlernen soll nicht nur als ein individueller, sondern auch ein kulturbezogener Prozess angesehen werden. Heute kann man sich schon recht schnell auf vielfältige Weise über eine fremde Kultur informieren, wie z. B. durch das Fernsehprogramm, die Nachrichten und Videos im Internet, Aufenthalt (Reisen oder Studium) in fremden Ländern und den Umgang mit Ausländern im eigenen Land u.a., aber die Lernenden könnten es ganz unbewusst machen. Deshalb ist es so, dass bei den

⁵⁴ Vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Interkulturelle_Kompetenz, abgerufen am 17. Januar 2017.

Fremdsprachenlernern diese Einstellung oft zuerst durch die Unterrichtenden stark geprägt wird. Dies bedeutet dann, dass die Merkmale der Fremdsprache und der fremden Kultur bzw. ihre Unterschiede gegenüber der Erstsprache (Muttersprache) und der eigenen Kultur bewusst als Unterrichtsgegenstand in die Lehrpraxis eingeführt werden.

Die Überlegungen über die Aufgaben und die Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts fördern die Weiterentwicklung der Fremdsprachdidaktik und auch der Vermittlungsmethoden für Wortschatz. Auch die Entwicklung und Forschungsergebnisse der Bezugswissenschaften wie Linguistik, Pragmatik, Psychologie, Spracherwerbstheorie, Hirnforschung, Neurolinguistik u.a. haben dabei einen aktiven Beitrag geleistet. Der folgende Abschnitt soll einen Überblick über die wichtigsten Fremdsprachenvermittlungsmethoden verschaffen.

4.2 Fremdsprachenvermittlungsmethoden

In Bezug auf Fremdsprachenvermittlung sollten vor allem zwei Begriffe erklärt werden. Seit Jahrzehnten werden mit der stärkeren Einbeziehung der verschiedensten Bezugswissenschaften in die alte Methodenlehre die Begriffe „Didaktik“ und „Methodik“ systematisch gebraucht, und zwar der Begriff „Fremdsprachendidaktik“ in Deutschland seit Beginn der Arbeitstagungen der Fremdsprachendidaktiker⁵⁵. Die beiden Begriffe wurden dann durch die weitere Entwicklung von Unterrichtsmethoden aus dem schulischen Bereich in die Einrichtungen der Lehreraus- und -fortbildung an den Pädagogischen Hochschulen, später auch an einer wachsenden Zahl von Universitäten sowie an Seminaren der Schulpraktischen Ausbildung durchgesetzt. Den Unterschied zwischen den Begriffen kann man grob schematisch zusammenfassen: Didaktik umfasst „*Was*“, während Methodik das „*Wie*“ behandelt. Didaktik beschäftigt sich mit den Inhalten, Zielen und deren Begründungen (*Was*, *Wozu* und *Warum*)⁵⁶. Methodik arbeitet mit der Frage, mit welcher Methode man am effektivsten

⁵⁵ Diese Arbeitstagungen der Fremdsprachendidaktiker fand ab 1961 regelmäßig statt und wurden 1991 durch die Kongresse für Fremdsprachendidaktik (veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung) abgelöst.

⁵⁶ Vgl. Warwitz, Siegbert /Rudolf, Anita 1977.

Fremdsprachen lehren sollte (*Wie*). Methodik ist eine Gesamtheit von Methoden, als Teildisziplin der Fachwissenschaft auch die Lehre von den in dieser Wissenschaft angewandten Methoden⁵⁷. Ortner (1998: 77) hat dies mit der Definition des abstrakten Methodenbegriffs näher erklärt: Didaktik handelt von der Auswahl, Stufung und Gliederung der Lehrinhalte des Fremdsprachenunterrichts und die Methode beschreibt die Art und Weise der Vermittlung von Inhalten, sie definiert das „Wie“ für das „Was“ der Didaktik. In dieser Arbeit wird nicht weiter tief in die Didaktik eingegangen, sondern auf die Methoden in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht fokussiert. In der Literatur erfährt der Methodenbegriff unterschiedliche Präzisierungen und inhaltliche Ausgestaltungen⁵⁸. Multhaup (1995) definiert den Begriff nur als eine ungenaue Sammelbezeichnung für eine Vielzahl von aufeinander abzustimmenden Erscheinungen über die Inhalte und Formen des Unterrichts. Butzmann (1989: 142) versteht darunter aber das künstliche Mittel, durch das der natürliche Vorgang des Lernens in den Rahmen von schulischer Organisation übertragen werden kann. Demnach umfasst eine Lehrmethode ein Paket von Lehrzielen, Lehrkonzepten und -prinzipien, den Übungsformen dazu und evtl. auch exemplarischem Lehrmaterial und bietet deshalb konkrete Handlungsanweisungen für die Lehrperson an, um möglichst viele Prinzipien der Aneignung einer Fremdsprache, wie sie in natürlichen Lernsituationen beobachtbar sind, mit den nach anderen Organisationsprinzipien funktionierenden, künstlichen schulischen Lernsituationen in Einklang zu bringen. Es sind noch weitere Erweiterungen des Methodenbegriffs aufzulisten.⁵⁹ Der Begriff „Methodenkonzeption“ wird dann erhoben und solle als ein theoretisches System in einem weiteren Sinne nicht nur der wissenschaftlichen Erkenntnis, sondern auch dem praktischen Unterrichtshandeln dienen. Genauer betrachtet sind Methodenkonzeptionen multidimensionale mentale Modelle für Unterrichtsabläufe und können je nach der Ausformung ihrer Prinzipien relativ offen oder relativ geschlossen sein. Ihre Bestandteile verknüpfen sich gegenseitig und bilden aufgrund davon eine Ganzheit, die der (von Kuhn

⁵⁷ Hier vgl. <https://de.wikipedia.org/wiki/Fremdsprachendidaktik>, abgerufen am 26. Januar 2017.

⁵⁸ Vgl. Halliday / McIntosh / Strevens 1964; Bosco / Pietro 1970; Krashen / Selinger 1975; Bausch 1986.

⁵⁹ Wie Knapp-Potthoff / Knapp 1982; Gerighausen / Seel 1983; Bausch / Christ 1995; Richards / Rogers 2001.

erwähnten), „Gestalt“ einer wissenschaftlichen Theorie nicht unähnlich ist⁶⁰ (vgl. Teymoortash 2011: 61-65). Im Folgenden werden die wichtigsten Fremdsprachenvermittlungsmethoden insoweit in ihrem Bezug aufeinander beschrieben, als dies für die spätere Darstellung der Entwicklung der Vokabellernstrategien im Sinne einer Theorie des Fremdsprachenunterrichts notwendig erscheint.

4.2.1 Die Grammatik-Übersetzungsmethode

Die älteste Fremdsprachenvermittlungsmethode in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts ist die **Grammatik-Übersetzungsmethode** (im folgenden GÜM abgekürzt). Wie der Name dieser Methode andeutet, stehen in der GÜM die grammatische Regeln und das Übersetzen im Vordergrund. Die hinter der Methode stehende Überzeugung lautet: „Wer die Grammatik beherrscht, beherrscht die fremde Sprache!“ (Neuner / Hunfeld, 1993: 19) Dazu kam natürlich noch der Wortschatz, dessen Kenntnis sich in den Übersetzungen zeigen sollte. Bis in die Neuzeit hat der Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen seinen Schwerpunkt auf die schriftliche Verwendung der Zielsprache gelegt.

Im 19. Jahrhundert dominierte das Prinzip der formalen Bildung in Europa vor allem an den höheren Schulen, die die Meinung vertraten, dass Denkfähigkeit und Gedächtnisleistung vor allem mit Hilfe der Mathematik und der alten Sprachen (Latein und Altgriechisch) trainiert und verbessert werden können. Davon ausgehend ließ man im Unterricht die Vermittlung spezifischer Fertigkeiten außer Acht und widmete sich nur noch der abstrakten Schulung des Geistes unter Gleichsetzung von Grammatik und Logik. Hierbei wurde Latein wegen seines logischen Aufbaus für ein Musterbeispiel immanenter Logik⁶¹ gehalten. Als Mittel zum Zweck der geistigen Bildung durch das Studium der alten klassischen Sprachen stand der Fremdsprachenunterricht in den mittelalterlichen Zeiten nur für einen ganz kleinen Teil der Bevölkerung zur Verfügung und fand

⁶⁰ Vgl. Reinfried 1998: 1-2.

⁶¹ Immanente Logik nennt man auch Logik der Tatsache, die den Dinge immanente vernünftige Gesetzmäßigkeit; das Logische, Vernünftige außerhalb des Denkens; das Denken anhand der Tatsachen (vgl. Eisler 1904: 617).

vorwiegend in Klöstern statt, weshalb sich oftmals auf das Übersetzen von Bibeltexten und auf das Benennen grammatischer Regeln konzentriert wurde. Lesen und Schreiben waren von großer Bedeutung, wobei das Training der mündlichen Ausdrucksfähigkeit in diesen Fremdsprachen kein Hauptziel des Unterrichts gewesen war. Im Lernprozess sollten die Lernenden sich mit den Strukturen und Texten dieser Fremdsprache auseinandersetzen und dadurch – nahm man an - bildeten sie sich und schulten sie ihren Verstand, ihre logischen Fähigkeiten (vgl. Rösler 2012: 68).

Unter diesen Umständen hat sich im 19. Jahrhundert in Europa erstmals eine so bezeichnete Grammatik-Übersetzungsmethode entwickelt und seitdem bis in das 20. Jahrhundert den Fremdsprachenunterricht beherrscht. GÜM überträgt die Art und Weise, wie die alte lateinische und altgriechische Sprache gelehrt wurden, auf den neusprachlichen Unterricht.

Laut Neuner und Hunfeld (1993: 19-21) geht das klassische Konzept der GÜM aus von einer einheitlichen Ausgangssprache (Erstsprache/Muttersprache) und vergleichbarer Hintergründe der Lerngruppe, d. h. das Alter und der Kenntnis- und Bildungsstand der Lernenden ist homogen und die Gruppe ist „leistungsstark“. Das Prinzip der GÜM ist die praktische Anwendung der Grammatik in den Übersetzungstexten. Der Lehr- und Lernprozess nach der GÜM ist ein zweisprachlicher und deduktiver Vorgang⁶² mithilfe der Ausgangssprache. Die Unterrichtsphasen kann man wie folgt grob zusammenfassen: die Einführungsphase, die sog. Übungsphase und die sog. Anwendungsphase. Die Grammatikregeln werden vorerst präsentiert und den Lernenden in der Ausgangssprache erklärt; dann kommt die Satzbildung zum Grammatiklehrstoff und zuletzt das Lesen, Schreiben und Übersetzen als Anwendung des Lehrstoffes. Beispielweise werden die Vokabeln im GÜM-Unterricht zuerst mit der Übersetzung in der Ausgangssprache verglichen und durch das Übersetzen isolierter Sätze geübt. Zu den typischen Übungsformen gehören z. B. grammatisch korrekte Ergänzung von Lückensätzen; grammatisch orientierte Umformungen (”Setzen Sie die Sätze aus dem Präsens ins

⁶² Im Gegenteil zu „induktiv“ wird „deduktiv“ als der „Schluss vom Allgemeinen auf das Besondere“ verstanden (vgl. Köck / Ott 1994: 126).

Perfekt.”); die Übersetzung von Einzelsätzen, längeren Textpassagen und von literarischen Texte von der Ausgangssprache in die Fremdsprache oder das Umgekehrte; das Diktat, das Lesen literarischer Texte in der Zielsprache; schriftliche Zusammenfassung, Nacherzählung von Textvorlagen bzw. meist bildungsorientiertes Aufsatzschreiben oder solche Textproduktionen, die die korrekte Anwendung der gelernten Regeln demonstrieren usw. Das Erwerben der Fähigkeit der Hin- wie Herübersetzung von Texten wird als Nachweis der Sprachbeherrschung betrachtet⁶³. Die Kenntnisse werden also anhand von „literarischen Texten vermittelt, die zum Übersetzen vorgesehen sind“ (Bohn / Schreiter 1996: 178). An den Unterrichtsphasen sieht man schon, dass eigentlich keine tatsächlich kommunikative Sprachanwendung stattfindet.

Der Hauptvorteil der GÜM ist die direkte Vermittlung der Grammatik. Dadurch werden die fremden und komplizierten grammatischen Regeln durch die Erklärung der Lehrperson in der einheitlichen Ausgangssprache am schnellsten erläutert und der Wortschatz wird auch durch die Übersetzung in die Ausgangssprache vermittelt. Allerdings schadet ein derartig lehrerzentrierter Unterricht mit einer deduktiven Lehrmethode der Lernautonomie der Lernenden erheblich. Der Schwerpunkt auf Sprachwissen statt Sprachkönnen führt auch zur Vernachlässigung des Trainings der Fertigkeiten von Hören und Sprechen, die für Fremdsprachenlerner im Mittelalter unerheblich, aber in der gegenwärtigen Zeit von hoher Bedeutung sind. Diese Vermittlungsmethode ist m. E. altmodisch und hinkt der Zeit stark hinterher. Es scheint besser, die GÜM mit anderen Methoden zu verbinden und zusammen in der heutigen Unterrichtspraxis umzusetzen.

4.2.2 Die direkte Methode

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts allerdings wandten sich mehrere Gelehrte und Reformen gegen die GÜM aus. Sie behaupteten: „Der Sprachunterricht muss umkehren!“ (vgl. Viëtor 1882). Die Vertreter dieser Methode hatten viele Schriften

⁶³ Hier vgl. Neuner / Hunfeld 1993, 27 bzw. http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Methoden_des_Fremdsprachenunterrichts#Historische_Entwicklung, abgerufen am 02. Februar 2017.

veröffentlichtet, um die mündlich-kommunikativen Aspekte der Fremdsprache zu betonen und die natürliche Kommunikation als die zentrale Aktivität beim Sprachenlernen hervorzuheben⁶⁴.

Sauveur (1874) und Marvel (1967) forderten, die Fremdsprach **direkt** durch Hörverstehen und Textverständnis in der Fremdsprache statt auf dem Umweg über die Ausgangsprache und die Grammatikregeln zu erlernen, wobei die Grammatik- und Übersetzungsübungen erst bei fortgeschrittenem Lernen eingeführt werden sollten (vgl. Wilhem 2004: 3-6). Es gab manche Gelehrte, die sogar den Verzicht auf die Vermittlung der Grammatik und die Übersetzungsübungen propagierten. Auch private Sprachschulen wurden gegründet, wo auf die GÜM verzichtet und Fremdsprachen im Gegensatz dazu „auf natürlichem Weg“ gelehrt wurden. Stattdessen expliziter Erklärungen sollte die lebendige Sprache im Mittelpunkt des Unterrichts stehen, und zwar mit Hilfe von Assoziationen, Visualisierungen und Lernen durch die Sinne im Rahmen von spielerischen Aktivitäten mit Bezug auf Alltagssituationen. Die in diesem Zusammenhang publizierten Schriften und die darin geschilderten Ideen hatten damals weltweit eine große Wirkung ausgeübt und trugen aktiv zur Fundierung der so genannten Reformbewegung innerhalb der Fremdsprachendidaktik in den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts bei (vgl. Mackey 1965; Decoo 2001). Aus dieser Bewegung sind eine Reihe von neuen Vermittlungsmethoden auf die Bühne der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts getreten, zu deren wichtigste Vertreterin die **direkte Methode** (im folgenden DM abgekürzt) gehört.

Zur letztendlichen Entstehung der DM führte der deutsche Professor Wilhelm Viëtor 1882 mit der Veröffentlichung seiner Schrift *Der Sprachunterricht muss umkehren*. Er sprach sich entschieden gegen die GÜM aus und wandte die Erkenntnisse der neuen Disziplin der deskriptiven Phonetik auf den Fremdsprachenunterricht an. Seiner Meinung nach habe die gesprochene Sprache absoluten Vorrang, weswegen die mündliche Ausdrucksfähigkeit der Lernenden in der Fremdsprache besonders wichtig und die Schulung der Aussprache im Unterricht unerlässlich sei. Demnach sei es unbedingt nötig, Kenntnisse der Phonetik und

⁶⁴ Vgl. Heness 1887. Der Leitfaden für den Unterricht in der Deutschen Sprache.
Gouin 1880. *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*.
Marvel 1967. *L'art de penser dans une langue étrangère*.

Lautschrift mit einzubeziehen (Neuner / Hunfeld 1993: 33-34, Mackey 1965: 144). Zur Bearbeitung der Grammatik verlangte die DM einen induktiven⁶⁵ Weg. Demzufolge werden die grammatikalischen Regeln nicht völlig gestrichen, aber sie kommen erst später beim Lehrprozess auf. Die Lerner sollten zuerst anhand zahlreicher Beispiele die grammatikalischen Regeln im Lernprozess selbst erarbeiten. Kritisiert werden die direkte Grammatikvermittlung in der Ausgangssprache vom Unterrichtenden am Anfang und das Auswendiglernen der Grammatikregeln, wie es für die GÜM typisch war. Das Sprachwissen wurde nachrangig ausgestaltet zu dem Sprachkönnen mit dem Ziel der Entwicklung eines Gefühls für die zu lernende Sprache – Ziel war die Entwicklung von „Sprachgefühl“ und der Aufbau von einem neuen, selbständigen Sprachsystem. Zu den weiteren Zeichen der DM gehören noch Alltäglichkeit, Einsprachigkeit und Anschaulichkeit. Das Lernen der Zielsprache solle auf „natürlichem Weg“ erfolgen und für eine praktische Sprachanwendung dienen. Es wurde versucht, den Lernern die Zielsprache in lebensnahen Situationen beizubringen mit der sog. Assoziationsmethode⁶⁶. Zudem versuchte sie die Ausgangssprache im Unterricht auszuklammern und verlangte Einsprachigkeit des Unterrichts und auch die Situativität⁶⁷. Die Vokabeln der Zielsprache sollten möglichst ohne Mithilfe der Übersetzung in die Ausgangssprache, sondern direkt vermittelt werden. Nur diese Literatur des Alltages wie Gedicht, Märchen, Lieder usw. wurde in der DM benutzt, da die literarischen Texte bezüglich der neuen Orientierung der Zielsetzung des Unterrichts vor allem als Übungstexte für die Sprechfertigkeit dienten und die Behandlung von Literatur im Sinne von höherer Kunst oder hochgeistigem Anspruch in diesem Kontext mit dem Postulat der Alltäglichkeit und Anschaulichkeit nicht übereinstimmte. Außerdem wurde zum ersten Mal Landeskunde in den Fremdsprachunterricht eingeführt. Typische Übungsformen der DM sind vor allem Nachzählungen, Unterhaltungen über eine Lektüre eines literarischen Textes (am meisten); Antworten, Nachsprechübungen, Lückentexte, Auswendiglernen von Liedern, Reimen (als

⁶⁵ Im Gegenteil zu „deduktiv“ wird „induktiv“ als der „abstrahierende Schluss aus beobachteten Phänomenen auf eine allgemeinere Erkenntnis“ verstanden. (Köck / Ott 1994: 322)

⁶⁶ D. h. bestimmte Begriffe wurden mit bestimmten Inhalten zu einem festen Gefüge verbunden – assoziiert.

⁶⁷ Also Einbettung des Lernstoffs in Alltagssituationen.

Gedächtnisstütze) sowie die Übungen, wobei all dies selbstverständlich in der Zielsprache erfolgt. usw. (vgl. Neuner / Hunfeld 1993: 39-42).

Eine Hauptkritik an der DM ist, dass die Umsetzbarkeit der Methode möglicherweise unter einem praktischen Hindernis leidet. Zuerst braucht man eine Lehrkraft, deren Erstsprache / Muttersprache die Zielsprache ist, oder die sich zumindest äußerst flüssig in dieser Fremdsprache ausdrücken kann. Solches Lehrpersonal ist jedoch oft nicht ausreichend verfügbar, und nicht jede sprachlich qualifizierte Lehrkraft ist dazu geeignet, die DM erfolgreich zu praktizieren, da es für einen einsprachigen Unterricht erforderlich ist, dass die Lehrperson genügend Talent, Geduld, Einfallsreichtum, Willensstärke und Energie aufweist. Der Erfolg der Methode könnte deshalb auch sehr stark von der einzelnen Lehrperson abhängen. Die verlangten vergleichbaren Lernbedingungen wie die Erstsprache / Muttersprache hat in der Praxis oft keinen Bestand. Eine sog. „natürliche Weise“ lässt sich keinen Fall verschaffen, was schon die Grundannahmen der DM betrifft. Der Erstspracherwerb verläuft auf jeden Fall anders als das Lernen und selbst das Erwerben weiterer Sprachen. Außerdem könnte die Einsprachigkeit sehr problematisch sein für den Lernprozess, z. B. neue Wörter anhand der Fremdsprache zu erklären ist ineffizient und verwirrt die Lernenden, insbesondere Anfänger usw. (vgl. Mackey 1965: 145, Richards / Rodgers 1992: 10, Weiuhä 2000: 177, Goomer 2004). Trotz vieler Kritikpunkte zeigte die DM durch ihre Innovationen wie Einführung der Fremdsprache als Unterrichtssprache oder Konzentration auf mündlichen Ausdruck und Hörverstehen die Defizite der alten GÜM und hat einen großen historischen Verdienst durch die Ablösung ihrer Vorgängermethode und die Vorbereitung der Ausarbeitung der auf sie folgenden audiolingualen und audiovisuellen Methode.

4.2.3 Die audiolinguale und die audiovisuelle Methode

Durch die weitere Entwicklung der DM mit ihren Grundprinzipien wie Einsprachigkeit, Induktion, Nachahmung und Primat des Mündlichen wurden diese Grundprinzipien mit

den damals aktuellen linguistischen und psychologischen Vorstellungen⁶⁸ über das Lernen verbunden. Gleichzeitig hatte der Bedarf an Fremdsprachlern mit guter Hör- und Sprechfertigkeit⁶⁹ wegen der Entwicklung der Handelsbeziehungen zwischen Ländern in den 60er Jahren schnell und stark zugenommen. Innerhalb kurzer Zeit wurde auch das Fremdsprachenlernen viel zugänglicher, so dass sich Menschen aus allen Schichten leisten konnten, einen Sprachkurs zu besuchen. Durch die Weiterentwicklung der DM und anderen Bezugswissenschaften und die zunehmende Benötigung der Kenntnis moderner Fremdsprachen zur internationalen Kommunikation kam es in den 1950er Jahren zu einer Entwicklung der **audiolingualen Methode** zuerst in den USA und der **audiovisuellen Methode** in Frankreich (im folgenden ALM und AVM abgekürzt). Das Fremdsprachenlernen wird nicht mehr nur als geistige Bildung betrachtet, sondern dient der Kommunikation mit Menschen aus dem Land der Zielsprache, weshalb die zielsprachliche Kommunikation im Mittelpunkt des Unterrichts steht.

Das Konzept der ALM und AVM war überwiegend satzbezogen. Nach dem Strukturalismus folgte die Vermittlung von Strukturen einer bestimmten Progression, die durch den Vergleich von den strukturalistisch analysierten Sprachen hergestellt werden sollte. Lernen musste durch beständiges intensives Üben dieser Strukturen geschehen. Nach der Verbindung des Strukturalismus und des Behaviorismus ist auch das Fremdsprachenlernen ein Prozess, bei dem Gewohnheiten dadurch gefestigt werden können, dass richtige Antworten bestätigt werden (vgl. Rösler 2012: 71-74). Wie die DM lehnen diese zwei Methoden weiter die GÜM ab, denn nach der Meinung der Befürworter war es nicht möglich, eine Fremdsprache nach den Prinzipien der GÜM zu lernen. Sie betonten die Wichtigkeit der Hör- und Sprechfertigkeiten und gaben dem sprachlichen Können Vorrang vor dem sprachlichen Wissen. Tendentiell werden nach diesen Methoden keine grammatischen Erklärungen gegeben, besonders, wenn sie isoliert betrachtet werden, oder sie werden nur in Gebrauchskontexten bearbeitet (vgl. Balen 2012: 18-27).

⁶⁸ Wie z. B. der sog. Amerikanische Strukturalismus (zur Einordnung der Bedeutung der Arbeiten von Charles Carpenter Fries für den Fremdsprachenunterricht vgl. Helbig 1974: 255-260.) und Behaviorismus.

⁶⁹ Vgl. Yeh 2013: 27 „auf der Grundlage der deskriptiv-strukturalistischen Beschreibung von ‚Satzmustern‘ (Bloomfield 1933, Fries 1952) und der behavioristischen auf dem Reiz-Reaktion-Schema beruhenden Lerntheorie (Waston 1924, Skinner 1957)“

Entsprechend dieser Einstellungen sollte der Fremdsprachenunterricht nach der ALM und AVM wie in der DM beim induktiven Vorgehen ohne oder mit wenigen Regelerklärungen verlaufen und dabei wurde auch Einsprachigkeit ohne Einbezug der Erstsprache / Muttersprache im Unterrichtsvorgang gefordert und in den induktiven Prozess galten besonders technische Unterstützungen als wichtige Hilfsmittel.

Das Hauptmerkmal der ALM ist, dass der Spracherwerb auf der Basis von Mustersätzen erfolgen soll, die von der Struktur her gleich, aber in der Lexik unterschiedlich sind (vgl. Henrici, 2001b: 844). Beim Lernen der ständig wiederholten Mustersätze (patterns) sollte dann das sprachliche Verhalten automatisiert und zur festen Gewohnheit eingeprägt werden. AVM – wie schon der Name selbst entdeckt – ist kennzeichnend für den Einsatz unterschiedlicher visueller Elemente (Dias, Diarollen, Figurinen) bzw. einem Einsatz von optischem Anschauungsmaterial, das beim Erlernen einer Fremdsprache benutzt wird und ihren Erwerb erleichtern soll. Zum Beispiel spielen bei ALM Sprachlabors eine wichtige Rolle im Fremdsprachenunterricht, wo Anhören und Nachahmen authentischer Aussprache und Dialoge mittels Tonband-, Kassettenrecorder-, Schallplattenaufnahme durch die Sprachlernenden stattfindet. Hingegen stehen Bilder und Bilderfolgen zur Semantisierung der audiovisuellen Texte bei der AVM im Vordergrund (vgl. Yeh 2013: 27). Das Vokabellernen bei der ALM und AVM wurde vor allem durch audiolinguale Medien wie Abhören und Abspielen der authentischen Texte und durch visuelle Medien wie Bilder, Bilderfolgen und später auch Folien für Projektoren, Fernsehen und Filme verwirklicht.

Der Vorteil bei ALM und AVM bestand in der direkten Semantisierung durch die technischen Unterstützungen. Allerdings zeigten sich auch Defizite im Lauf der Zeit. „Zwar galt der Dialog als geeignete Textform für den Unterricht, aber im Allgemeinen können diese Dialoge nicht als natürliche Dialoge bezeichnet werden, da sie geschrieben sind, um bestimmte grammatische Strukturen zu exemplifizieren“ (Yeh 2013: 28).

Noch zu erwähnen ist, dass es im Gefolge des Zweiten Weltkriegs neben der zunehmenden Durchsetzung der ALM und AVM eine starke Rückkehr zur älteren GÜM gab. Im Lauf der

Zeit bildete sich die sog. **vermittelnde Methode**⁷⁰, die nicht so besonders weit verbreitet war, aber auch in vielen Fällen von der Unsicherheit der Unterrichtenden und Kollisionen der vorhandenen Methoden geprägt war, z. B. zwischen dem Primat des Mündlichen und dem des Schriftlichen in Klassenarbeiten sowie zwischen den stereotypen, situativ oft nur schwach eingebetteten systematischen Strukturmusterübungen mit dem Lernziel – Ausbildung praktischer Sprechfertigkeiten in realen Kommunikationssituationen. Auch das Prinzip der Einsprachigkeit, die Forderung der DM und der ALM / AVM nach induktiver Grammatikarbeit kollidiert mit dem die geistig-formale Schulung fokussierenden Bildungsziel, die Besonderheiten zielsprachlicher Grammatikstrukturen sowie lexikalischer, idiomatischer und stilistischer Besonderheiten auf dem Hintergrund der entsprechenden sprachlichen Äquivalente zu verdeutlichen⁷¹.

4.2.4 Kommunikative Methode

Seit den 1950er zeigte sich weltweit eine hohe Notwendigkeit des Fremdsprachenkönnens. Nach dem zweiten Weltkrieg nahm der politische und wirtschaftliche Austausch zwischen Ländern, vor allem innerhalb Europas, weiter zu. Damals waren viele Gastarbeiter, die nach Europa ausgewandert und sie mussten unter anderem eine ausreichende Kommunikationsfähigkeit in den Aufnahmeländern erreichen. Die Fremdsprache als das Mittel der Willensübermittlung und Kommunikation spielte immer eine wichtigere Rolle (vgl. Funk / König 2011: 104-107). Es kamen auch neue Zielgruppen hinzu (Hauptschüler, Erwachsene, Teilnehmer an beruflicher Fortbildung), die unterschiedliche Lernziele besaßen und deshalb die Vielfalt der Fremdsprachenvermittlung erforderten⁷² und die Forschungen über Lernautonomie traten auch allmählich auf die Bühne. So war bereits Anfang der 70er Jahre die lernerzentrierte „**kommunikative Wende**“ in England mit der Bezeichnung „National-Functional Syllabus“ (Wilkins 1976) aufgekommen und durch die

⁷⁰ Zu den wichtigsten Vertreter dieser Methode gehören Bohlen, Adolf (1952), Schubel, Friedrich (1958) und Leisinger, Fritz (1967) sowie, insbesondere für die Hauptschule, Gutschow, Harald (1964, 1978).

⁷¹ Vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Fremdsprachendidaktik#Vermittelnde_Methode, abgerufen am 25. Februar 2017.

⁷² Vgl. *Die wichtigsten Methoden des Fremdsprachenunterrichts*, in:

<http://www.zsozimek.wodip.opole.pl/german/artykuly/metoden.htm>, abgerufen am 25. Februar 2017.

Arbeiten des Europarats (van Ek; Alexander 1975) verbreitet. Als übergeordnetes Lernziel des Fremdsprachenunterrichts hat die kreative kommunikative Kompetenz zuerst unter dem Einfluss von Piepho (1974) auch Einzug in die Fremdsprachendidaktik der BRD gehalten und noch bis heute einen wichtigen Platz eingenommen (vgl. Helbig / Götze / Henrici 2001: 847). Dann wurde seit der ersten Hälfte der 70er Jahre eine Methode propagiert und gefördert, die das induktive und deduktive Vorgehen verbindet. Man bezeichnet sie als die **kommunikative Methode** (im folgenden KM abgekürzt). Die KM wurde vor allem in Europa systematisch gebraucht und allmählich im Fremdsprachenunterricht eingeführt.

Gegenüber den vorherigen Vermittlungsmethoden strebte die KM eher den lernerzentrierten Unterricht an, d. h. im Fremdsprachenunterricht müssen die Bedürfnisse der Lerner (so wie die Erfinder der Methode sie sehen) besonders berücksichtigt werden. Demzufolge wird der Lerner neu als Partner im Lernprozess angesehen und er sollte im Unterricht aktiviert werden, während man unter der Lehrerrolle eher einen Helfer dabei statt einen Medientechniker versteht. Weitere Stichwörter der KM sind die Verbindung der Mündlichkeit mit Schriftlichkeit, (nicht strikte) Einsprachigkeit, keine Verdrängung der Grammatik, interkulturelle Kompetenz u. a. Die KM hebt hervor, dass das Fremdsprachenlernen den Lerner helfen sollte, sich in der fremden Welt zu orientieren und dabei neue Perspektive auf die eigene Welt zu entwickeln, weshalb die Landeskunde auch integriert wird.

Im traditionellen kommunikativen Fremdsprachenunterricht fand eine explizite Regelgebung bei Bedarf in der Zielsprache, gegebenenfalls mithilfe der Ausgangsprache, statt. Hierbei wird großer Wert auf die Sprachanwendung in der Kommunikation gelegt. Zum Vergleich mit den Methoden ALM und AVM, welche den Schwerpunkt auch auf die Kommunikation legen, sind die Protagonisten dieses Ansatzes die Lernenden, d. h. dabei werden keine von den Lehrenden oder den Lehrwerken gesteuerten, die Form betreffenden Sprachübungen durch die Lernenden wiederholt, sondern die Lernenden selbst stehen im Zentrum des Unterrichtsgeschehens. Durch die Kommunikation zwischen den Lernenden

und der Lehrperson oder unter den Lernenden werde so der Lernstoff in der Praxis gelernt und angewendet, indem die Lehrperson variable Formen der Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit zusätzlich zum traditionellen Frontalunterricht benutzt. Die Bedeutung des globalen und selektiven Verstehens auch authentischer Hör- und Hör/Seh-Texte wird anerkannt und dafür werden dem Lerner entsprechende Strategien vermittelt. Es werden verstärkt sowohl authentische Sachtexte als auch populärwissenschaftliche Texte behandelt und die Themen und Inhalte sollen den Lerner betreffen und von dem Erfahrungsvermögen des Lernalters ausgehen, damit der Lerner besser versteht und weiter motiviert wird. Die Gegebenheiten der Zielkultur werden differenziert dargestellt und mit den Erfahrungen und Einstellungen des Lernalters verglichen. Die einzelnen Fertigkeiten werden auch nicht mehr isoliert, sondern in Verbindung miteinander geübt (vgl. Heyd 1991: 28-29). Der Einsatz von Medien spielt wie in der ALM und AVM im Unterricht weiter eine große Rolle. Das Vokabellernen bei der KM gestaltet sich im Gegensatz zu den anderen Methoden wie folgt: „Die Präsentation des Wortschatzes erfolgt im Zusammenhang mit bestimmten Themenbereichen und es wird zwischen aktivem und passivem Wortschatz unterschieden. [...] Die Veränderungen in der Wortschatzarbeit durch die Kommunikative Didaktik wirken nach wie vor stark in der Fremdsprachendidaktik“ (vgl. Yeh 2013: 25-28).

Kritisiert wird an der KM zuerst die Vernachlässigung der schriftlichen Fertigkeit und bestimmter Textsorten beim Lesen, Hören und Verstehen von Gebrauchs- und Alltagstexten. Außerdem wird noch die Qualität der Sprache vernachlässigt. Das relativ starke Vorherrschen von Kommunikation in alltäglichen Sprachsituationen und damit eine oft zu eng verstandene Kommunikation führen dazu, dass der erfolgreiche Verlauf des Lernens mit dieser Methode sehr stark von Zielgruppen und Lehrenden abhängt. In dieser Hinsicht erreicht die KM schnell ihre Grenzen. Trotz der Nachteile trägt die KM viel zur praktischen Sprachanwendung in der Zielsprache bei. Durch die kommunikativen Sprechübungen im Unterricht wird die Angst der Lernenden vor Fehlern abgebaut und dies wirkt sich positiv auf den Abbau von Sprechhemmungen aus, so wird die Sprechfertigkeit gesteigert. Ebenfalls von großer Bedeutung ist der Wechsel von verschiedenen

Arbeitsformen im Unterricht, was den Unterricht lebendiger und effektiver macht. Noch wertvoller für den Fremdsprachenunterricht ist das lernzentrierte Konzept, das die Motivation und der Aktivität der Lerner im Lernprozess besonders fördert⁷³.

Die oben beschriebenen Methoden bilden die historische Entwicklung der Vermittlungsmethoden des Fremdsprachenunterrichts und werden als traditionelle Methoden des Fremdsprachenunterrichts bezeichnet, die im Laufe ihrer Entwicklungsgeschichte trotz allen Kritiken auch viele Befürworter gefunden haben⁷⁴. Ihr Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht wird auch bis heute nachhaltig ausgeübt.

4.2.5 Alternative Methoden

Außer diesen traditionellen Methoden haben sich im Laufe der letzten Jahrzehnten mehrere Methoden entwickelt, im Wesentlichen wegen (vermuteter) mangelnder Effektivität des traditionellen Fremdsprachenunterrichts, nämlich die sog. **alternativen Methoden**, die bis vor nicht langer Zeit zunehmend Einzug in den Fremdsprachenunterricht hielten. Die Bezeichnung hat Ortner (1998) als Oberbegriff für alle neue Methodenvorschläge benutzt, weshalb unter diesem Begriff man nicht eine oder einige bestimmte Arten von Methoden versteht, sondern eine Reihe von sehr unterschiedlichen Fremdsprachenunterrichtsvermittlungsmethoden.

Die alternativen Methoden wurden nicht nur von den Linguisten, sondern mehrheitlich von Psychologen und Psychotherapeuten entwickelt. Ihre Ansatzpunkte sind allgemein-pädagogischer Natur, und im Mittelpunkt der methodischen Überlegungen stehen die Lehrpersonen, die Humanisierung des Unterrichts und die Unterrichtsatmosphäre (vgl. Henrici / Zöfgen 1996: 4). Sie haben hohe Erwartungen unter den Didaktiken geweckt, aber sie leider oft in keiner Hinsicht erfüllt. Daher sind diese Methoden alternativ auch nur in dem Sinne, dass sie andere Schwerpunkte setzen als die bereits bestehenden Methoden (vgl. Roche 2013: 30). Müller (1989: 5) weist auch auf die

⁷³ Vgl. Henrici / Riemer 2001:515-517, Knisska 2007: 89-92.

⁷⁴ Auf die Darstellung des Interkulturellen Ansatzes, der üblicherweise auch bei Darstellungen der historischen Entwicklung der Fremdsprachenlehrmethoden genannt wird, wird hier verzichtet, weil dieser Ansatz kaum neue Methoden der Wortschatzvermittlung entwickelt hat.

Meinung hin, dass in der Fremdsprachendidaktik mit dem Begriff „alternativ“ insbesondere ein „anderes Lernen“ oder eine andere Gestaltung des Ablaufs von Lernprozessen verbunden wird. Er sieht die Notwendigkeit einer Differenzierung des Konzepts „anders Lernen“: „Man müsse zwischen methodenbezogenen Veränderungskonzepten und weniger auf Effizienz abgestellten inhalts- und lernbezogene, pädagogisch orientierten „alternativen Verfahren“ unterscheiden, wie sie in der Reformpädagogik, etwa bei Freinet (1989) entwickelt worden sind“ (Teymoortash 2010: 78-79). Zu den bekanntesten alternativen Methoden gehören Total Physical Response, Silent Way (Der stille Weg), Community Language Learning (Lernen in der Gruppe), Suggestopädie, Natural Approach, the Lexical Approach sowie die Linguistische Psychodramaturgie / die Drama-Methode. Im Folgenden soll noch eine alternative Methoden kurz vorgestellt werden: Total Physical Response.

Die **Total Physical Response Methode** (TPR) im Fremdsprachenunterricht wurde von James Asher entwickelt und ihre erste Veröffentlichung stammt aus dem Jahr 1965. Er wollte eine Lernstrategie entwickeln, die mit dem biologischen Programm der Menschen übereinstimmt, weil er glaubte, damit eine Sprache stressfrei und mit hoher Motivation lernen zu können. Er schlägt vor, dass eine Fremdsprache zuerst nur durch das Anhören und das Ausführen von Befehlen gelernt werden soll. Eben wie Kind seine Muttersprache lernt: Am Anfang spricht es gar nicht, es hört nur, und zwar lt. der Meinung von Asher meistens Befehle, Anordnungen und Anweisungen der Erwachsenen, die es dann ausführt. Ein Kind versteht im Anfangsstadium des Spracherwerbs viel mehr als das, was es sprechen kann. Und erst nach einer gewissen Zeit fängt es zu sprechen an. Ascher hat diesen Vorgang durch fünf Phasen nachgeahmt:

1. Phase: die Lehrperson äußert Befehle, zum Beispiel „Setz‘ dich!“, „Geh‘ zur Tür!“, „Steh‘ auf!“, „Dreh‘ dich!“ usw., wozu er die passenden Antworten vorführt. Die Lernenden beobachten diese Vorgänge.
2. Phase: Die Lehrperson gibt die Befehle und führt sie aus. Die Lernenden machen es nach.

3. Phase: Die Lehrperson fordert die Lernenden dazu auf, die Befehle eigenständig auszuführen. Die Befehle können beispielsweise in einer bestimmten Reihenfolge bzw. mehrfach ausgeführt werden, wie zum Beispiel: „Steh‘ auf!“, „Setz‘ dich!“, „Steh‘ auf!“, „Dreh‘ dich!“, „Geh‘ zur Tür!“ usw. Die Lernenden müssen so die Befehle an sich und die Reihenfolge im Kopf behalten, um sie ausführen zu können. Die Lernenden können sich nur untereinander orientieren.

Diese drei Phasen sollten in etwa zwölf bis zwanzig Unterrichtsstunden durchgeführt werden. Die Lernenden sind somit nicht gezwungen sein zu sprechen. Sie sollen selbst entscheiden, wann sie sprechen wollen. So ist der Lernprozess bis zum Prozess des Sprechens natürlich und stressfrei.

4. Phase: Die Lernenden sprechen die Befehle nach.

5. Phase: Die Lernenden geben der Lehrperson oder sich gegenseitig Befehle.

Neuer Lernstoff durchläuft dann immer wieder diese fünf Phasen (vgl. Thomas 1996: 5).

Das Vokabellernen bei TPR ist immer mit körperlicher Bewegung verbunden. Auch wenn die Unterrichtsatmosphäre gut sein sollte und die Lernenden ohne Stress und motiviert lernen können, sind Nachteile dieser Methode offensichtlich, so zum Beispiel: sie wirkt bei Verben viel besser als bei Nomen und auch anderen Wortarten, sodass die Lernvorgänge bei dieser Methode zu viel Zeit in Anspruch nehmen. Außerdem brauchen viele Lerner die Schrift als Gedächtnisstütze beim Lernen von Vokabeln.

Die allgemein kritische Diskussion und Einschätzung alternativer Methoden wird durch globale und auf einzelne Ansätze gerichtete Ablehnung beeinflusst. Das Spektrum reicht von – häufig emotional bestimmten– allgemeinen Einwüfen (vgl. Reil 1993) über ihre verniedlichende, zum Teil oberflächliche Darstellung (vgl. Bausch 1991 / 1993) bis hin zu kritischer Wahrnehmung (vgl. u.a. Dietrich 1989, 1995; Rösler 1994). Bis hin zu kompletter Übernahme werden teilweise die bereits im schulischen Kontext realisierten Einzelaspekte und Prinzipien bestimmter Methoden akzeptiert. Allerdings kommt es selten zur Sprache, dass die Berücksichtigung alternativer Methode im Unterricht eine entsprechende Aus- und Fortbildung erforderlich macht (vgl. Batz / Buße 1991, Baur 1993).

Teymoortash hat zehn Kritikpunkte im Hinblick auf eine kritische Einschätzung der alternativen Methoden nach Henrici (1996: 6) zusammengefasst, wie Vernachlässigung von einer gründlichen kommunikativ-sprachlichen Analyse sowie Widersprüche und Ambivalenzen zwischen der Konzeptionsdarstellung und der Realisierung in der Praxis usw. Hier wird über die einzelnen Einwände nicht weiter detailliert diskutiert. Gegenüber den vielen Einzeldarstellungen und entsprechenden kritischen Einwänden gegenüber den alternativen Methoden kann man feststellen, dass es inzwischen allgemein akzeptiert zu sein scheint, bestimmte von den alternativen Methoden propagierte Elemente und Prinzipien in die gängigen didaktisch-methodischen Konzepte des Fremdsprachenlernens und -lehrens zu integrieren (vgl. Teymoortash 2010: 80-82). Allerdings meint Dietrich (1995: 198), dass alternative Methoden für autonomes oder interkulturelles Lernen wenig zu bieten haben. Daher werde man sich im institutionalisierten Englischunterricht auf einzelne ihrer Techniken beschränken.

An der Entwicklung der Fremdsprachenvermittlungsmethoden sieht man schon, dass das Fremdsprachenlernen in den letzten Jahrhunderten immer größere Bedeutung und Beachtung gewinnt, und zwar hat sich das Lernziel im Laufe der Zeit verändert – von der „Geistesbildung“ zum Training der interkulturellen kommunikativen Kompetenz – und hängt stark von den Bedürfnissen der Gesellschaft ab. Die Entwicklung wird von der Weiterentwicklung der Bezugswissenschaften gefördert und es besteht keine einheitliche und universelle Methode, also die „beste“ Methode für alle Lernenden und der Lernerfolg werden von mehreren Faktoren beeinflusst. Ins Licht werfen lässt sich aber schon die neue Tendenz der modernen Fremdsprachdidaktik zur Kombination verschiedener Vermittlungsmethoden bezüglich der Hintergründe und Bedürfnisse der Lerngruppe, um die Lerner so weit zu motivieren und aktivieren.

5. Vokabellernen und Vokabellernstrategien

Bei dem kontinuierlichen Prozess des Fremdsprachenlernens müssen mehrere sprachliche Kompetenzen wie Vokabeln, Grammatik bzw. die vier wichtigen sprachliche Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) zur gleichen Zeit herausgebildet und weiterentwickelt werden. Wilkins fordert bezüglich der anderen sprachlichen Kompetenzen für die Vokabeln die absolute Priorität: „Ohne Grammatik kann sehr wenig vermittelt werden, während ohne Vokabeln nichts vermittelt werden kann.“ (1972, 111) Deshalb sollten die Lehrenden bzw. Lernenden dem Vokabellernen und dem diesbezüglichen Wissen besondere Aufmerksamkeit schenken. Das Ziel dieses Kapitels ist es, in Bezug auf diesen wichtigen Bereich einen Überblick über die Vokabeln, das Vokabellernen, die mit dem Gedächtnis zusammenhängenden Prozesse, die Lehrer- und Lerner-Rolle und die Vokabellernstrategien anzubieten. Der kurze Überblick soll im weiteren Verlauf der Arbeit Voraussetzung für die folgende empirische Forschung sein. In diesem Kapitel sind zunächst in Abschnitt 5.1 und 5.2 die Termini „Vokabeln“ und „Vokabellernen“ zu definieren. Dann folgt eine Begriffsbestimmung der „Vokabellernstrategien“, wobei ihre verschiedenen Arten von Kategorisierungen zusammengefasst werden. Außerdem lassen sich die in den letzten Jahrzehnten beliebten Vokabellernstrategien noch einzeln beschreiben.

5.1 Was ist eine Vokabel?

Rampillon (1996: 131) betont, dass Vokabeln und auch die Grammatik wesentliche Elemente einer erfolgreichen Verwendung von Sprache neben den vier Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Schreiben, Lesen) bilden. Löschmann (1984: 10) gibt an, dass Vokabeln als lexikalische Einheiten innerhalb der sprachlichen Teilbereiche eine gewisse Sonderstellung beim Sprachlernen einnehmen: Lexikalische Einheiten stehen im Schnittpunkt mehrerer Ebenen, wie der phonetisch-phonologischen, phonetisch-graphischen, der lexikalisch-semantischen, der syntaktisch-morphologischen sowie der stilistischen Ebene usw. Semantische und grammatische Strukturen sind zwar aufeinander bezogen, aber

prinzipiell differenziert organisiert. Trotz der Wechselbeziehungen zwischen Lexik und Grammatik ist es von Wichtigkeit, das jeweilige Eigentümliche zu berücksichtigen, denn es determiniert ein unterschiedliches Vorgehen bei der Vermittlung und Aneignung (vgl. Bayerlein 1997: 50).

Was ist dann eine Vokabel und wie wird sie definiert? *Vokabel* wurde im 15. Jahrhundert vom Lateinischen *vocabulum*⁷⁵ entlehnt, das „Benennung, Bezeichnung; Name; Wort“ bedeutet.

Vokabel, die; -,-n, österr. auch: das; -s, -[lat. vocabulum = Benennung, Bezeichnung; Nomen, Substantiv, zu: vocare = rufen, nennen, zu: vox, ↑ Vokal]: a) einzelnes Wort einer [anderen, fremden] Sprache: lateinische - n lernen; jmdn. die - n abfragen; b) Bezeichnung, Ausdruck: die großen -n der Politik.⁷⁶ (Duden 2012: 1896)

Die sind die Angaben, die sich im Duden bezüglich *Vokabel* finden lassen. Gegenwärtig liegen für *Vokabel* zwei Definitionen vor, wovon die erste eine originale und die zweite eine abgeleitete ist. Im Sinne der ersten Definition ist „Vokabel“ so zu benutzen: deutsche oder chinesische Vokabeln auswendig lernen, den Studenten die Vokabeln abfragen, zur zweiten Definition wie zum Beispiel: die große Vokabeln der Politik. Hier in dieser Arbeit begrenzt sich der Gebrauch des Wortes ausschließlich auf die originale Definition vom Begriff der *Vokabel*. Demnach ist eine *Vokabel* ein einzelnes Wort einer Sprache. In diesem Zusammenhang wird *Vokabel* entsprechend z. B. im Englischen als *word* und im Chinesischen als 单词 [dān cí] bezeichnet.

Was ist ein Wort? „Wort“ wird so oft beim alltäglichen Sprachgebrauch benutzt, dass die meisten Sprachbenutzer es intuitiv verstehen, z. B. wird „Wort“ selbst als ein Wort verstanden. „Wort“ wird /vort/ gesprochen, hat konkrete Bedeutungen und die Pluralform ist „Wörter“. Es scheint, dass es einfach wäre, eine Definition zu „Wort“ zu geben. In dieser Lage sind „Wort“, „ich“, „aufschreiben“, „gut“, „Vokabel“, „lernen“, „Strategie“ alles Wörter. Aber bei genauerer Betrachtung entstehen Unklarheiten:

- Wort, Wörter

→ Ein Wort oder zwei Wörter?

⁷⁵ Grammatik: Substantiv (um), besonders Nomen appellativum.

⁷⁶ Duden Deutsches Universalwörterbuch, 7. Auflage. Dudenverlag 2011, Nördlingen.

- Ich schreibe das Wort auf. → Drei, vier oder fünf Wörter?
- Gut! → Ein Wort oder ein Satz?
- Vokabellernstrategie → Ein Wort oder drei Wörter?

Obwohl es scheint, dass keine Verständnisprobleme beim „Wort“ bestehen, tauchen stets große Schwierigkeiten bei der präzisen Definition des „Wortes“ auf. Die Repräsentation jedes einzelnen Wortes fällt auf vielfältige Ebenen, wie z. B. der phonologisch-phonetischen, morphologischen, paradigmatischen, syntaktischen sowie semantischen Ebene (vgl. Lutjeharms 2004: 11). Nach Lutjeharms führt genau diese Vielschichtigkeit von den Wörtern zur Definitionsschwierigkeiten. Diese Meinung teilt auch Haudeck (2008: 49), wobei er betont, dass jede einzelne Repräsentationsebene eine spezifische Definition erfordert. Dementsprechend gibt es mehrere Möglichkeiten, den Begriff „Wort“ zu definieren. Glück (2000) definiert Wort wie folgt:

Intuitiv mit einer Vorstellung des Gemeinten verbundene, alltagssprachliche und fachumgangssprachliche Bezeichnung für eine sprachliche Grundeinheit, die in der Linguistik, je nach theoretischen Vorannahmen und verwendeten Kriterien unterschiedlich definiert ist. (Glück 2000: 792)

Bei Bußmann heißt es (1990: 849): „Intuitiv vorgegebener und umgangssprachlich verwendeter Begriff für sprachliche Grundeinheiten, dessen zahlreiche Definitionsversuche uneinheitlich und kontrovers sind“. Schunk (1997: 110) hat in seiner Monographie *Studienbuch zur Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft* die wichtigsten Definitionen zusammengefasst:

1. Auf orthographischer Ebene: „Für Computer nützlich, da per EDV(also algorithmisch) leicht zu bearbeiten, ist die Auffassung: Alles, was in einem Text genau zwischen zwei Spatien (Blanks) steht, ist ein Wort.“ Diese Definition geht von den orthographischen Merkmalen des Wortes aus. Ähnliches hat auch Kersten (2010: 50) vorgeschlagen: Ein Wort wird als die von Leer- oder Satzzeichen begrenzte Sequenz von Buchstaben betrachtet.
2. Phonetisch-phonologischer angesehen wird ein Wort als eine abgeschlossene

Lautkette definiert, die den sprechsprachlichen Kombinationsregeln der jeweiligen Sprache entspricht.

3. Auf semantischer Ebene ist das Wort der kleinste, potenziell isolierbare Bedeutungsträger. Alle fünf Belegwörter *Mutter*, *Mütter*, *mütterlich*, *Mutterschaft*, *bemuttern* enthalten den Bedeutungsträger ‚Mutter‘, in vier Fällen kombiniert mit weiteren Bedeutungselementen.
4. In einer bedeutungsorientierten Analyse wird der Begriff ‚Wort‘ in erster Linie als Sinneinheit verstanden, etwa das Wort *einschlagen* im Beispielsatz: *er schlug die Tür zu und den Weg zum Bahnhof ein*.

Beim Nachdenken merkt man sofort, dass sich die Definitionen auf die verschiedenen Dimensionen augenscheinlich in Frage stellen lassen und sich die Begriffsbestimmungen anhand der Merkmale von einer im Vergleich zu einer anderen teilweise nicht einheitlich darstellen. Demgemäß kann jede gestellte Frage mehrere Antworten haben. Zum Beispiel besteht der Satz *Ich schreibe das Wort auf* gemäß der ersten Definition aus fünf Wörtern, aber nur aus vier Wörtern gemäß der vierten Definition. *Vokabellernstrategie* ist gemäß der ersten, dritten und vierten Definition nur ein Wort, kann gemäß der zweiten hingegen als drei Wörter verstanden werden. Hinsichtlich der ersten oben genannten Definition hebt Aitchison (2012: 39) hervor, dass, wenn jede abgegrenzte Buchstabenfolge als neues Wort betrachtet wird oder identische Buchstabenfolgen als ein einziges Wort gelten, z. B. im Satz: *Der Kuchen steht auf dem Tisch und die Schultasche ist auf dem anderen Tisch*, die drei Buchstabenfolgen *auf*, *dem* und *Tisch* jeweils von den anderen abgegrenzt sind, aber doppelt vorgekommen. Sind es demnach in diesem Satz sechs Wörter oder nur drei? Des Weiteren meint Aitchison (2012: 54-60), dass die Definition auf semantischer Ebene als Bedeutungsträger im ersten Augenblick plausibel scheint, jedoch auch nicht stets Klarheit über den Begriff des Wortes verschaffen kann. Vor allem lassen sich die Grenzen zwischen den Bedeutungen undeutlich ziehen. Darüber entwickelten sich schon entgegengesetzte Annahmen: Einerseits vertreten manche Wissenschaftler die Meinung, dass jedes Wort eine eigene, spezifische, stabile und unveränderbare Bedeutung hat (Eng. fixed meaning

asumption), andererseits wird aber eine alternative Behauptung erhoben, dass die Bedeutungen der Wörtern je nach dem Kontext unterschiedlich sind (Eng. fuzzy meaning assumption) und immer diffus und variabel bleiben (vgl. Kehrein 2013: 6).

Unter den vielfältigen Definitionen ist *Wort* allerdings anhand seiner wesentlichen Funktion als „der kleinste, potenziell isolierbare Bedeutungsträger“ (Schunk 1997: 110) von besonderer Bedeutung für eine Sprache. Unter dem Wort „Wortschatz“ versteht man „die Gesamtheit der Wörter bzw. lexikalischen Einheiten einer Sprache zu einem bestimmten Zeitpunkt und somit ein Teilsystem der Sprache“ (Stork 2003: 15). Es ist nun sehr sinnvoll, das zuerst von De Saussure (1916) formulierte bilaterale Zeichenmodell einzuführen, in dem am Wort (als das bedeutungstragende sprachliche Zeichen) zwei Aspekte unterschieden werden, nämlich Signifiant und Signifié (vgl. Gallmann 1991: 2):

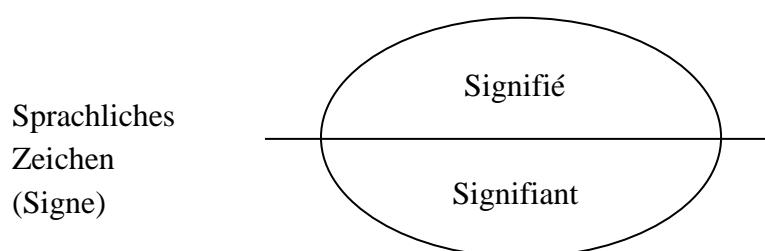


Abbildung 12: Das bilaterale Zeichenmodell von Saussure (1916, zit. nach Gallmann 1991: 2)

Nach Gallman (1991: 2) sind bei sprachlichen Zeichen alle äußerlichen Merkmale dem Signifiant zuzuordnen, wozu z. B. die phonologisch-phonetischen bzw. morphologischen Merkmale wie die Phonemsequenz, die Syllabierung und die Betonung bei gesprochener Sprache gehören. Und zum Signifié werden alle grammatischen und semantischen Merkmale gerechnet, von denen die grammatischen Merkmale eine primär innersprachliche Rolle spielen, während semantische Merkmale auf andere Bereiche der Kognition hindeuten. Dementsprechend definiert er den Begriff „syntaktisches Wort“ als eine abgeschlossene morphologische Einheit mit bestimmten formalen Merkmalen (Signifiant) sowie bestimmten grammatischen und/oder inhaltlichen Merkmalen (Signifié), die eine Position in einer syntaktischen Struktur einnehmen kann. Nach dieser Definition sind die zwei *Tisch* im Beispielsatz keine zwei syntaktischen Wörter: *Der Kuchen steht auf*

dem Tisch und die Schultasche ist auf dem anderen Tisch, denn die beiden haben den gleichen Signifiant sowie das gleiche Signifié. In Hinsicht auf die Signifiant-Seite liegen zwei verschiedene syntaktische Wörter vor, wenn sie sich in mindestens einem formalen Merkmal unterscheiden. Konzentriert man auf die grammatischen Aspekte des Signifiés, liegen dann zwei verschiedene syntaktische Wörter vor, wenn sie sich in mindestens einem grammatischem Merkmal unterscheiden, siehe dazu die folgenden Beispielsätze (vgl. Gallman 1991: 263, verändert):

(1) Der *Tisch* steht in der Küche.

(2) Auf dem *Tisch* steht der Kuchen.

Tisch in den Sätzen (1) und (2) sind syntaktisch unterschiedliche Wörter. Die beiden besitzen zwar gleiche Form, aber sie haben andere grammatische Merkmale: das erste steht im Nominativ und das andere im Dativ.

Im Vergleich zu den oben genannten zwei Fällen ist es eher der morphologische Normalfall, dass Unterschiede bei zwei syntaktischen Wörtern sowohl im Signifié als auch im Signifiant bestehen, wie in den folgenden Beispielen:

(3) Auf den *Tisch* stellt Anna den Kuchen.

(4) Die *Tische* hat Anna gestern gekauft.

Das erste syntaktische Wort hat keine Endung (Signifiant) und steht im Akkusativ Singular (Signifié), während das zweite syntaktische Wort auf *-e* endet (Signifiant) und im Nominativ Plural (Signifié) steht.

Durch die oben gegebene Definition des syntaktischen Wortes werden dabei morphologische *Typen* festgelegt. Tritt ein bestimmter Typus in einem Satz oder Text mehrfach auf, spricht man dann von den „tokens“ eines bestimmten Typs, so wie im oben erwähnten Beispielsatz: *Der Kuchen steht auf dem Tisch und die Schultasche ist auf dem anderen Tisch*. Hier gelten also die zwei Wörter „Tisch“ als „tokens“ desselben Typs vom syntaktischen Wort. Außerdem enthält die Definition das Kriterium der Abgeschlossenheit. Das Kriterium ist von Bedeutung, wenn man Morphen oder Morphverbindungen (z.B. in Komposita) abgrenzen möchte. Im Vergleich mit dem *Tisch* in Beispielsatz (3) wird in

Beispielsatz (5) die in eckige Klammern gesetzte morphologische Einheit nicht als abgeschlossen angesehen:

(3) Auf den *Tisch* stellt Anna den Kuchen.

(5) Auf den *Ess[tisch]* stellt Anna den Kuchen.

Hierbei ist noch zu erwähnen, dass manche morphologische Arbeiten den Begriff des syntaktischen Wortes von einem separaten Begriff der „Wortform“ unterscheiden. Der Unterschied liegt meistens darin, dass sich die Signifié-Merkmale der „Wortform“ trotz der grundsätzlichen Voraussetzung im behandelten Zusammenhang wegen Synkretismen der Formbildung nicht näher bestimmen lassen. Demzufolge seien in (3) und (5) zwei „tokens“ desselben Typs der „Wortform“ (vgl. Gallman 1991: 3):

(1) Der *Tisch* steht in der Küche.

(3) Auf den *Tisch* stellt Anna den Kuchen.

Nach der Begriffsbestimmung des Wortes folgen hier einige Fakten und Zahlen über Wörter. Wenn jemand sprechen oder schreiben, als Sprache produzieren möchte, muss er aus Wörtern einen Satz aufbauen, um verstanden zu werden. Wie viele Wörter kennt ein Erwachsener? Müller hat in seinem Buch *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung* den Wortschatz als „[einen] Schatz mit Struktur“ bezeichnet und anhand der Ergebnisse einer Untersuchung von Seahore und Eckerson eine Hochrechnung durchgeführt. Diese ergab Folgendes: Testpersonen der Untersuchung wurden zu einer Stichprobe aus einem sehr umfangreichen Wörterbuch befragt. „Die schlechtesten Testpersonen hatten noch einen Wortschatz von 100.000 Wörtern, die besten kannten über 200.000 Wörter“ (Müller 1994: 10). Somit ergibt es sich, dass es normal ist, wenn bei einem einsprachigen Erwachsenen ohne besondere Bildung ca. 50 000 Wörter gespeichert sind und mehr als 300.000 gespeicherte Lexikoneinträge bei mehrsprachigen Personen (vgl. Albert 1998: 90). Wenn eine solch relativ hohe Zahl von Wörtern einem normalen erwachsenen Sprachbenutzer zur Verfügung steht, stellt sich die Frage, wie er diese Wörter zuerst gelernt und dann im Kopf gespeichert hat.

Beim Vokabellernen hat man es genau genommen gar nicht nur mit einfachen Wörtern zu tun, sondern mit „lexikalischen Einheiten“, was die Angelegenheit noch etwas komplizierter macht. Man muss auch lexikalische Einheiten, die aus mehreren Wörtern bestehen, als Vokabeln lernen, wenn sich ihre Bedeutung nicht aus der Summe der Teile ergibt. Dies betrifft vor allem die idiomatischen Wendungen wie z. B. *ins Gras beißen* für *sterben*, *Haare auf den Zähnen haben* für *durchsetzungsfähig sein* usw..

5.2 Vokabellernen

Im Hinblick auf das Vokabellernen werden dann grundsätzlich zwei häufig verwendete Termini, nämlich produktiver und rezeptiver Wortschatz, unterschieden. In der Fachliteratur werden auch synonym die zwei Begriffe aktiver (=alle Wörter, die in eigenen Äußerungen auftauchen) und passiver Wortschatz (=alle Wörter, die verstanden werden) verwendet. Entsprechend werden auch die vier Fertigkeiten, also Hören/Lesen den rezeptiven Fertigkeiten und Sprechen/Schreiben den produktiven Fertigkeiten zugeordnet (vgl. Ulrich 2001: 101-102; Nation 2001: 24). Näher wird die Unterscheidung der rezeptiven und produktiven Kompetenz durch Nations (2001: 27) strukturell-atomistisches Konstrukt der Wortbeherrschung dargestellt: Rezeptive Kompetenz trägt die Idee, dass wir Sprachinput von anderen durch Hören oder Lesen in Empfang nehmen und versuchen, ihn zu verstehen; bei produktiver Kompetenz handelt es sich darum, dass wir Sprachformen durch Sprechen und Schreiben produzieren, um Nachrichten an andere zu vermitteln, wir also versuchen, unseren eigenen Sprachoutput zu schaffen. Die traditionelle Ansicht geht davon aus, dass die Erlangung der rezeptiven Wortbeherrschung grundsätzlich vor der produktiven Wortbeherrschung geschehen solle, während heutzutage das Wortwissen mehr als ein Kontinuum zwischen rezeptivem und produktivem Wissen angesehen wird (vgl. Schmitt 2000: 119; Stork 2003: 19). Bevor sich hier dem Begriff des *Vokabellernens* zugewendet wird, soll erst das Wortwissen definiert werden, d. h. was alles zu einem Wort gehört. Hierzu soll das Beispielwort BUCH dienen. Was kann bezüglich dieses Begriffs alles gelernt werden? Zum einen die Schreibform des Wortes. BUCH wird wie folgt

buchstabiert: B-U-C-H. Außerdem lässt sich der lautliche Ausdruck BUCH lernen: / bu:x /.

Darüber hinaus die Bedeutungen des Wortes:

1. a) größeres, gebundenes Druckwerk; Band; b) in Buchform veröffentlichter literarischer, wissenschaftlicher o.ä. Text; c) (veraltend) Teil eines gegliederten [literarischen] Werkes. d) kurz für ↑ Drehbuch.
2. aus gebundenen, gehefteten o.ä. Seiten bestehender, mit einem festen Deckel od. kartoniertem Einband versehener Gegenstand unterschiedlicher Größe u. Verwendung.
3. <meist. Pl.> kurz für ↑ Geschäfts-, Kassenbuch.
4. (Sport) Wettliste bei Pferderennen.
5. a) (Druckw.) altes deutsches Zählmaß für Druck- u. Schreibpapier; b) (Kaufmannsspr.) Zählmaß für Blattgold u. –silber.⁷⁷ (Duden 2011: 336)

Ferner muss man sich einprägen, dass BUCH ein Nomen mit dem Genus Neutrum ist, welches folglich den Artikel „das“ trägt. Zudem müssen die Pluralform BÜCHER sowie alle Kasusformen des Wortes gelernt werden. Man muss also über Kasusformen, Genus und Pluralformen des Wortes Bescheid wissen. Ein Wort schreiben und aussprechen zu können, bedeutet aber nicht, dass man es auch anwenden kann. Folglich müssen auch gängige Wortverbindungen gelernt werden, wie zum Beispiel *ein dünnes Buch*, nicht aber *ein schlankes Buch*.

Wenn man Verben lernt, muss zusätzlich ihre Valenz erlernt werden, wie zum Beispiel: „Ich danke dir!“ aber „Ich liebe dich!“ Bei manchen Nomen muss zudem das Register beachtet werden: regional *Junge/Bub*, stilistisch *Wagen/Auto/Karre*. Laut Monika Rothweiler und Jörg Meibauer (1998: 11) gehören zu einem Wort mindestens die folgenden fünf Aspekte (exemplarisch und vereinfacht an dem Nomen HAUSTÜR):

1. Die semantische Repräsentation (= Bedeutung und Referenz)
Bsp.: [+konkret], [-belebt], ... (referiert auf eine Unterkategorie von TÜR)
2. Die lexikalische Kategorie (Wortart)
Bsp.: Nomen / Konkretum
3. Syntaktische Eigenschaften
Bsp.: {Genus = f}
4. Morphologische Eigenschaften und interne Struktur
Bsp.: komplexes Wort / Kompositum N + N / Plural = {+en}

⁷⁷ Duden Deutsches Universalwörterbuch, 7. Auflage. Dudenverlag 2011, Nördlingen.

5. Die phonetisch-phonologische Form

Bsp.: /ˈhaʊstɪ:r/, ... phonologische Form, Silbenzahl, Wortakzent

(Rothweiler/Meibauer 1998: 11)

Spricht man vom Lernen der Vokabeln, wird im Wesentlichen zwischen dem intentionalen/bewussten Lernen und dem inzidentellen/unbewussten Lernen unterschieden. Ein intentionales Vokabellernen ist systematisch; dabei geht es um eine bewusste und aktive Bemühung, etwas zu lernen und vor allem spielt diese Art Lernen eine große Rolle bei der Beherrschung vom produktiven Wortschatz. Beim inzidentellen Vokabellernen eignet sich der Lerner Kenntnisse unbewusst ohne Konzentration darauf an, wie z. B. das nebensächliche Vokabellernen bei einem Gespräch oder durch Hören eines Liedes, was vor allem für den rezeptiven Wortschatz wichtig ist (vgl. Bohn 1999: 80; Nation 2001: 232).

Aber was bedeutet es, ein Wort zu lernen und beherrschen? Nach dem Einblick in die Problematik der vielschichtigen Definition des Begriffs „Wort“ stellt sich die Frage, ob man von der Wortbeherrschung erst dann spricht, wenn die Wortkenntnisse auf allen Ebenen beherrscht werden, oder dabei nur bestimmte Aspekte essentiell sind. Darin sind sich Sprachforscher_Innen mehrheitlich einig, dass zur Beherrschung des Wortwissens eher die Kenntnisse von Wortform und Wörterbuchbedeutungen gehören, denn die Beherrschung von Teilkenntnissen eines Wortes ist der Normalfall und sogar der kompetenteste Muttersprachler könnte auch nicht alles über ein Wort wissen. Entsprechend fordert Schmitt (2000: 6) eine stückweise Weiterentwicklung der Kenntnis bezüglich jedes Aspekts von der Wortbeherrschung, damit Wortkenntnis nicht mehr als all-or-nothing-Phänomen betrachtet werden kann (vgl. Thornbury 2002: 15-22; Haudeck 2008: 53). Nation (2001) vertritt die Auffassung, dass zahlreiche Grade der Wortkenntnis bestehen und er hält die Erweiterung dieser Kenntnis für einen kumulativen Lernprozess eines Wortes. In seinem Konstrukt (vgl. 2001: 25) wird weiter darauf hingedeutet, dass das allerwichtigste Wissen, das für erfolgreiches Vokabellernen notwendig ist, zusammenfassend aus den Aspekten der drei verschiedenen Unterbereichen besteht: der Form („form“), der Bedeutung („meaning“) sowie dem Gebrauch („use“). Daneben scheint Kielhöfer (1994: 213) zufolge, das Wortwissen auch vielmehr größtenteils Sachwissen zu

sein, weshalb die Sachnetze im Gedächtnis von besonderer Bedeutung sind. Nach der Konkretisierung des Terminus der Wortbeherrschung bestätigt sich in der Praxis des Vokabellernens, dass die einzelnen Wörter isoliert betrachtet werden, was ihrer Vielfältigkeit nicht gerecht wird. Das Vokabellernen impliziert manchmal mehr als die Kenntnisbeherrschung der Form und Bedeutung eines Wortes. Im Allgemeinen wird ohne Rücksicht auf die Grade der Beherrschung einzelner Wörter ihre Ganzheit, wie sie sich zu einem bestimmten Zeitpunkt zugriffsbereit bei einem Lerner befinden, als Wortschatz bezeichnet (vgl. Sökmen 1997: 242; Vinzentius 2007: 48; Kehrein 2013: 7).

Gemeinhin sollte sowohl den Lernern als auch den Lehrpersonen die Wichtigkeit des Vokabellernens beim Fremdsprachenlernen bereits aufgefallen sein, wobei trotzdem in das Thema Vokabellernen im Sprachunterricht häufig nicht systematisch und gezielt eingeführt wird. Normalerweise bieten die Lehrpersonen den Lernern nur wenige Hinweise darauf an: Z. B. werden vor dem Lesen eines neuen Textes die neuen Vokabeln zuerst aufgelistet und eine nach der anderen vorgelesen, wobei ihre Bedeutungen in der Ausgangssprache erklärt, die Vokabeln anhand ihrer Strukturen analysiert und dann ein paar Beispielsätze gebildet werden. Danach werden die Lerner insbesondere zu Hause häufig allein gelassen: Sie lernen die Vokabeln weiter durch die Wiederholung ihrer Notizen vom Unterricht, die Erklärungen und Beispiele im Wörterbuch, Lesen und Hören des Textes usw. Es könnte vielleicht noch eine Lernschrittkontrolle durch Diktat oder kleinen Vokabeltest von der Lehrerseite folgen, womit die Lerner mehr (instrumentell) motiviert werden sollen. Die empirische Sprachlehrforschung hat durch z. B. Unterrichtsbeobachtungen und Befragungen festgestellt, dass auch heute das Vokabellernen einer deutlichen Mehrheit der Sprachlerner noch mit veralteten Vokabellernstrategien erfolgt, zu deren Nachteilen vor allem die isolierte Arbeitsweise im Umgang mit den zu lernenden Vokabeln, der Mangel an Bedeutungsentsprechungen aus der Ausgangssprache, das Fehlen syntaktischer Eigenschaften der Vokabeln sowie die willkürliche Anordnung und Reihenfolge der Vokabeln gehören (vgl. Bohn 1999: 77-80; Kleinschroth 1992: 49-51; Franke, 2008: 10-12). Es kommt dann zu der zentralen Frage, wie die Lehrperson den Lernern besser

dabei helfen können. Es lässt sich aus dem kognitiven Lehr-Lernmodell der Wortschatzarbeit von Börner (2000: 31-33) entnehmen, dass die Lehrer wegen ihrer Zuständigkeit für die Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht wie z. B. sowohl Einstiegs-, Erarbeitungs-, Sicherungsphasen sowie Übungs- und Wiederholungsphasen als auch Vermittlung und Erschließung der neuen Vokabeln den Lernern nicht nur bei der Selektion und Progression der Vokabeln, sondern auch bei deren Kontrolle und Feedback helfen können. Außerdem kann man beim Vokabellernen nach Stork (2003: 13-15) noch zusätzliche Funktionen der Lehrerrolle nennen, die von den Steuerungsprozessen des Lehrens und Selbststeuerungsprozessen des Lernens abhängig sind. In dieser Hinsicht hat Wilczyńska (1999: 119, 149) das Folgende zusammengefasst: Der Lehrer solle u. a. den ganzen Vokabellernprozess steuern, also zuerst die Schwierigkeiten der Lernenden beim Vokabellernen erkennen und dann sie mit Unterstützungen zur Überwindung anregen. Zur gleichen Zeit solle er noch den Lernenden die Selbststeuerung des Lernprozesses ermöglichen, wie beispielweise durch Herausbildung ihrer individuellen Lernfähigkeiten und das Empfehlen von seiner Überzeugung nach passenden, besseren und effektiveren Vokabellernstrategien für den jeweiligen Lerner mit Rücksicht auf dessen eigene Lerngewohnheiten. Allerdings ist für die tatsächliche Unterrichtspraxis die Hilfe sowie die Unterstützung der Lehrerrolle wegen Zeitmangels beschränkt, denn der Lehrprozess findet fast kaum häuslich, sondern normalerweise nur im Sprachunterricht in der Schule oder an der Universität, beim Sprachkurs (im Ausland) usw. statt. Daher ist die Herausbildung der Fähigkeit durch zeitlich und räumlich flexible Selbststeuerung und Lernautonomie der Lerner von großer Bedeutung (vgl. Koeppl 2010: 8-10; Cudzich 2012: 94). Dies wird auch als ein hilfreiches Mittel besonders gegen den Zustand der im Abschnitt 2.2.2 bereits erwähnten Fossilierung betrachtet, wobei das Lernen auf einer bestimmten Entwicklungsstufe wegen des Einflusses von internen oder externen Faktoren stillsteht. Außerdem können die Lernvoraussetzungen der individuellen Lernenden auch starken Einfluss auf die Ergebnisse des Vokabellernens ausüben.

Nation (2001: 23) zufolge ist der Schwierigkeitsgrad vom Vokabellernen mit den spezifischen Lernhürden zusammenhängend. Unter Lernhürde versteht man den erforderlichen Aufwand beim Vokabellernen. Demzufolge verringert sich die Lernhürde durch die Bekanntheit der Repräsentationsstrukturen der neuen Vokabeln und durch ein großes Vorwissen des Lernalers. Die Bekanntheit der Strukturen und das Vorwissen des Lernalers können über zahlreiche verschiedene Quellen verfügen, wie beispielsweise aus der Muttersprache, anderen Fremdsprachen oder aus dem Wissen, das bereits über die zu lernende Fremdsprache erworben wurde. Bohn (1999:87, vgl. Franke 2008: 12) hat in seinem Werk die unterschiedlichen Faktoren dargestellt, die beim Fremdsprachenlernen Schwierigkeiten des Vokabellernens hervorrufen können: Zuerst gelten die Kategorien aus der Ausgangssprache, deren Übertragung auf die Zielsprache nur bedingt geschieht, einerseits wegen des Fehlens der Möglichkeit von einer direkten Übertragung; andererseits wegen des Fehlens der Entstehung größerer Netze in der Zielsprache, solange die Lerner nur eine geringe Anzahl von Vokabeln beherrschen. Zweitens ist bei einigen Aufgaben Vorwissen nötig. Manche Übungen zum Vokabellernen müssen beispielsweise nicht nur auf der morphologischen oder der semantischen Ebene, sondern auch anhand von anderen Wissensbeständen, meist Weltwissen, verstanden werden, wie z. B. die Oberbegriff-Unterbegriff-Relationen. Darüber hinaus könnten noch die Unterschiede zwischen Ausgangs- und Zielkulturen, den Bedeutungsnuancen der Vokabel innerhalb einer Sprache und zwischen zwei Sprachen, zumal beim Ordnen, zu großen Schwierigkeiten führen.

Ein weitere bedeutende Schwierigkeit ist das Vergessen, und mit diesem natürlichen Prozess muss beim Vokabellernen – das Vergessen läuft eigentlich durch den ganzen Prozess beim Spracherwerben und -lernen, egal ob es gesteuertes oder ungesteuertes ist – immer gerechnet werden. Als die wichtigste und anerkannteste Gedächtnistheorie ist die strukturalistische Mehrspeichertheorie durch drei Speicher charakterisiert, nämlich das sensorische Register, das Kurzzeitgedächtnis und das Langzeitgedächtnis. Diese Ansicht über drei Speicher im Gedächtnis ist für den Lernprozess sehr sinnvoll, wobei es das Ziel

des Vokabellernens – auch des Fremdsprachenlernens und sogar des Lernens allgemein – ist, die zu lernenden Vokabeln oder andere Informationen ins Langzeitgedächtnis zu überführen (vgl. Pethes / Ruchatz 2001: 615-616; Paivio 1971: 179; Meara 1996). Hinsichtlich des Vergessens wird in Bezug auf das Vokabellernen z. B. darauf hingewiesen, dass sich die Verarbeitung im akustischen Gedächtnis nur auf ein bestimmtes Quantum von Stoffen und eine bestimmte Zeitspanne beschränkt. Dies lässt sich auf die Art und Funktionsweise des Gedächtnisses zurückführen und als Gründe sind verschiedene Faktoren, vor allem Spurenerfall, Interferenz, Nichtabrufbarkeit und Verdrängung zu nennen. Hierbei scheint die Spurenerfallstheorie mit ihrem einzigartigen Ausgang des Gedächtnisspurenzerfalls am wichtigsten zu sein, wobei grundsätzlich gilt: Wenn die gelernten Vokabeln oder andere Stoffe nicht wiederholt werden, werden sie schließlich vergessen. Die Annahme lautet, dass bis zu vier Fünftel der gelernten Informationen während der ersten 24 Stunden wieder vergessen werden (vgl. Thornbury 2002: 26). Das Vergessen könnte auch von der Auswirkung des Zeitaspekts auf die Behaltensleistung abhängig sein. Demnach liegt der Grund für die häufigen Mängel der Gedächtnisfähigkeit vermutlich an der geringen Menge der verwendeten Mühe und Zeit, sodass in diesem Fall die neuen Vokabeln schwer in neuen Netzen organisiert werden. Dagegen wirkt ein höherer zeitlicher Einsatz, der beispielweise durch Pausen beim Sprechen oder Lesen gewonnen werden kann. Auch in die Semantisierungsphase beim Vokabellernen könnte dies möglicherweise transformiert werden. Die Zeit solle im vollen Sinn gebraucht werden, wobei nicht nur die neuen Vokabeln wiederholt, sondern auch die alten Vokabeln ebenso aktiviert werden und ihre Verarbeitung noch vertieft wird (vgl. Holtwisch 1993: 174-177; Holtwisch 1994: 229-231; Franke, 2008: 11).

Nach der strukturalistischen Mehrspeichertheorie bedeutet ein erfolgreiches Vokabellernen die erfolgreiche Speicherung der gelernten Vokabeln ins Langzeitgedächtnis. Zu diesem Zweck müssen die gelernten Vokabeln allerdings sehr oft mehrere Stadien durchgelaufen haben. In der Unterrichtspraxis könnte häufig falsches Vokabellernen vorkommen, z. B. durch isolierte Darstellung, wonach die dargestellten Einzelvokabeln dann wahrscheinlich

oftmals falsch angewendet werden können. Die Vokabeln sind meistens mehrdeutig und ihre konkrete Bedeutung wird auch immer im Kontext und in Beziehungen zu anderen Vokabeln bedingt, wobei die Kombinationen der Vokabeln gleichzeitig vermittelt werden. Es wäre also empfehlenswert, die Vokabeln im Unterricht immer kontextbezogen zu präsentieren. Die Kenntnis über diese Beziehungen ist für das Wiederabrufen der Vokabeln unabdingbar (vgl. Bohn 1999: 83-85; Franke, 2008: 10-12). Bei einem erfolgreichen Vokabellernen spielt es auch eine bedeutende Rolle, die Vokabeln in unterschiedliche Netzstrukturen einzubauen, die miteinander beweglich verbunden sein sollen. Diese Netze sollen so vielfältig wie möglich ausgebildet werden, damit sie so wortreich sind, dass das Behalten und Erinnern der Vokabeln weiter erleichtert wird (vgl. Kielhöfer 1994: 215; Cudzich 2012: 95). Entsprechend wird in der Fremdsprachendidaktik schon seit langem gefordert, Vokabeln statt isoliert immer im Zusammenhang zu vermitteln. Die Präsentation der verschiedenen Zusammenhänge von Vokabeln im Gehirn soll es ermöglichen, immer unterschiedliche Arten von Zusammenhängen der Vokabeln in die didaktische Praxis umzusetzen, d. h. nicht mit sogenannten „Wortfamilien“ nur bezüglich der Wortform, wie z. B. Vater – vaterländisch – Landesvater – väterlich – Vaterunser usw. oder Liebe – liebebedürftig – lieber – zuliebe – Vorlieben – Liebermann ..., sondern es wird empfohlen, auch andere kognitive Vernetzung der Vokabeln angemessen auszunutzen und andere Vokabellernstrategien im Unterricht zum Einsatz zu bringen (vgl. Müller 1994: 18). Zu den verschiedenen Typen von Zusammenhängen zwischen den einzelnen sprachlichen Elementen, also Vokabeln in der „riesigen Informationszentrale Gedächtnis“ (Rohrer 1984: 13), sei bezüglich der Gedächtnispsychologie hier nur festgehalten, dass die Einzelvokabeln miteinander in den folgenden fünf grundlegenden Typen der Verbindung assoziiert sind (vgl. Müller 1994: 13):

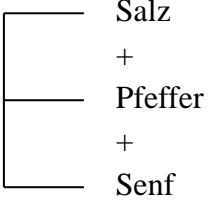
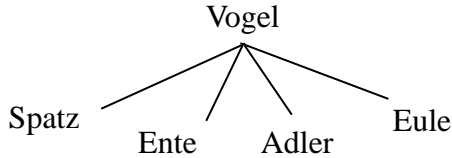
1	Koordinationen	 <pre> graph TD A[Salz] --- B[+] B --- C[Pfeffer] C --- D[+] D --- E[Senf] </pre>
2	Kollokationen	Salz streuen; Auto fahren
3	Subordinationen	 <pre> graph TD A[Vogel] --- B[Spatz] A --- C[Ente] A --- D[Adler] A --- E[Eule] </pre>
4	Synonyme	berichtigen = korrigieren
5	Antonyme	gut >—< böse groß >—< klein

Tabelle 6: Assoziationen zu einem Einzelwort (Müller 1994; ergänzt)

Außer der Ausnutzung von Verbindungen zwischen den Vokabeln sollen auch die Forschungsergebnisse der Spurenerfallstheorie zum erfolgreichen Vokabellernen und zur Überbrückung des Vergessens beitragen. Demnach empfiehlt es sich, eine Wiederholung in immer größer werdenden Abständen einzusetzen. Ein konkretes Beispiel bietet der Vorschlag von Rampillon (2003: 87), das Gelehrte immer am Tag 2, 4, 16, 32 usw. zu wiederholen. Diese Art der Wiederholung geht von einer Grundannahme aus: Je vielfältiger das Lernen und die Wiederholung verlaufen, desto größer der Behaltenserfolg. Um das Lernen vielfältiger zu organisieren und das Vergessen zu mindern, sollten angepasste Vokabellernstrategien in die Unterrichtspraxis integriert werden (vgl. Cudzich 2012: 94).

5.3 Vokabellernstrategien

Bevor näher auf die konkreten Vokabellernstrategien eingegangen wird, soll zuerst über die Termini „Strategie“ allgemein, „Lernstrategien“ sowie „Vokabellernstrategien“ kurz diskutiert werden.

Der Begriff „Strategie“ stammt vom französischen Wort „stratégie“. Nach Friedrich / Mandl (1992: 6) ist eine Strategie „eine Sequenz von Handlungen, mit der ein bestimmtes Ziel erreicht werden soll“. Neveling (2004: 59) teilt auch diese Meinung und von ihr wird sie als der Entwurf, die Durchführung und die Bewertung eines kognitiven Gesamtkonzepts im Hinblick auf das Erreichen eines selbst gesteckten Ziels gesehen. Unter Strategie versteht man folglich den Plan zur Durchführung eines Vorhabens oder zur Verhinderung von Nachteilen. Durch Rubin (1975) und Stern (1975) hat sich ein Forschungsgebiet über die Identifizierung der Lernstrategien von guten Sprachlernern entwickelt. Zur Lernstrategie sind verschiedene Definitionen in der einschlägigen Fachliteratur zu finden. Hasselhorn / Labuhn (2010: 73) betrachten Lernstrategien als kognitive Operationen. Sie sind zielgerichtete, potentiell bewusste und kontrollierbare Aktivitäten, die dem kognitiven Behalten dienen und den Lernenden dabei helfen sollen, eine Lernanforderung zu bewältigen. Für Oxford (1990: 8) bedeuten sie Verhaltensweisen oder Handlungen, die die Lernenden nutzen, um das Lernen erfolgreicher zu machen und selbstgesteuert und angenehm zu gestalten. Laut Bimmel ist eine Lernstrategie „ein Plan (mentalen) Handelns, um ein Lernziel zu erreichen“ (1993: 56). Des Weiteren gibt es noch Begriffsbestimmung der Lernstrategien als Bestandteile von Planungsprozessen (vgl. Wenden / Rubin 1987: 6–7; Zimmermann 1997: 97). Wenden (1987) und Oxford (1990) versuchen die Merkmale einer Lernstrategie wie folgt zusammenzufassen. Die Lernstrategie:

- bezieht sich auf spezifische Handlungen oder Verfahren;
- ist nicht immer beobachtbar und problemorientiert;
- unterstützt das Lernen direkt oder indirekt;
- kann vermittelt werden, leistet einen Beitrag zur kommunikativen Kompetenz, ermöglicht dem Lerner eine größere Selbststeuerung, erweitert die Lehrerrolle;
- ist flexibel und wird von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst.

Nach verschiedenen Kriterien werden die Lernstrategien unterschiedlich klassifiziert, wozu Neuner-Anfindsen (2005: 118) sogar von 20 Klassifikationssystemen spricht, wie z. B. (vgl. dazu auch Gimbel / Schwarz / Weiberg 2012):

- Dreiteilung (s. Abb. 13) z. B. nach Baumert / Köller (1992)
- Primär- und Stützstrategien z. B. nach Friedrich / Mandl (1992)
- Oberflächen- und Tiefenstrategien z. B. nach Marton / Säljö (1976)

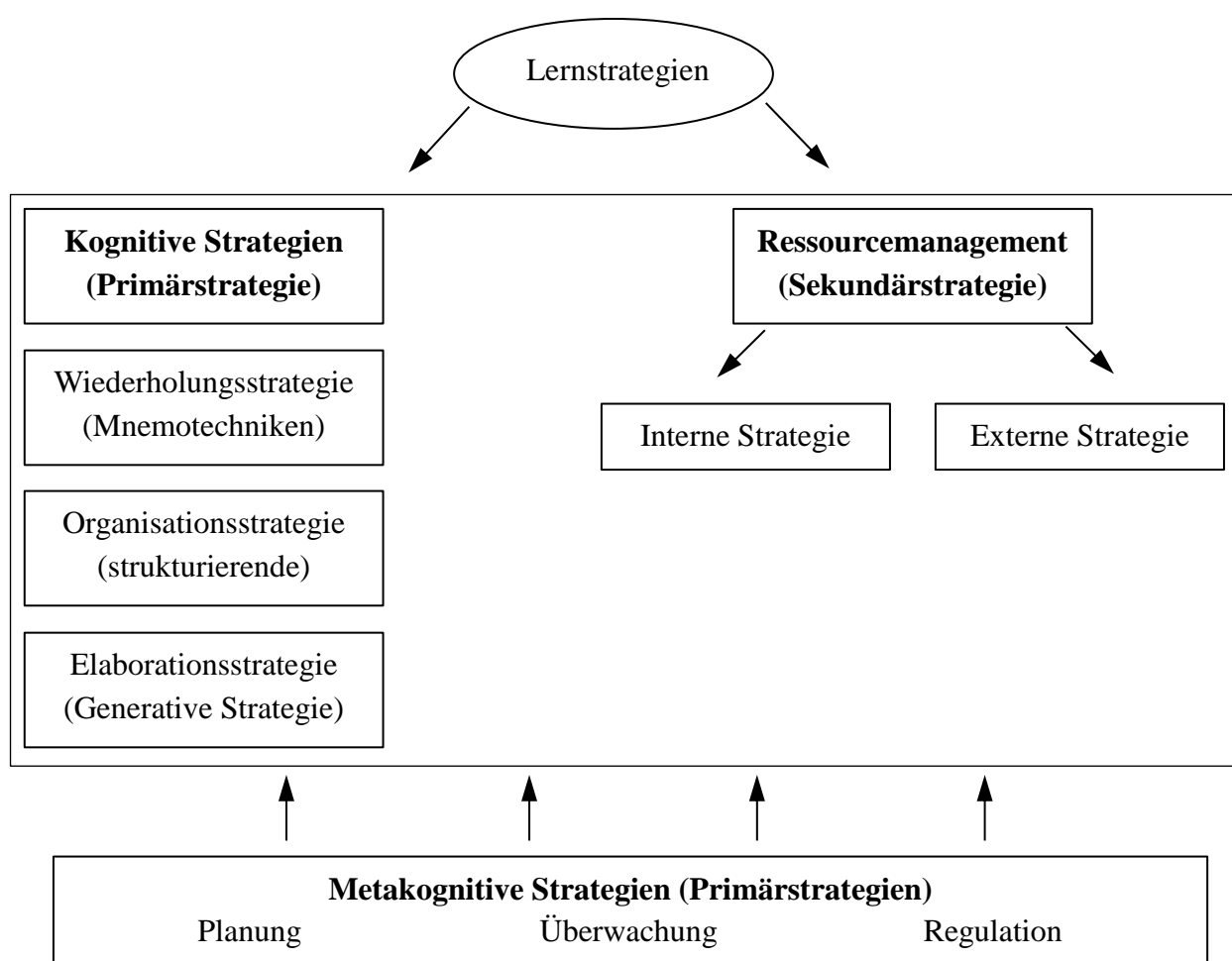


Abbildung 13: Dreiteilung der Lernstrategien nach Baum/Köller (Klimann 2008; verändert)

Friedrich und Mandl (1992: 7-9) teilen die Lernstrategien in die zwei Grundkategorien ein, nämlich Primär- und Stützstrategien. Dies basiert auf der Auffassung über zwei Hauptfunktionen der Lernstrategien im Lernprozess: Sie sollen den Lernstoff zuerst verarbeiten und dann aufrechterhalten sowie steuern. Dabei fallen unter Primärstrategien diejenigen, die direkt auf die zu lernenden bzw. zu verarbeitenden Informationen einwirken,

damit die besser verstanden, behalten, wieder abgerufen und transferiert werden können und dadurch zur Veränderung kognitiver Strukturen und Prozessen führen. Bei den Stützstrategien hingegen ist das Ziel, in den Verarbeitungsprozess einzuleiten und ihn aufrechtzuerhalten sowie zu steuern (vgl. Wernke 2013: 23).

Die Unterscheidung in Oberflächen- und Tiefenstrategien von Marton und Säljö (1984: 1976) begründet sich in der Überlegung, dass beim Lernen tiefen- und oberflächenstrategisches Vorgehen unterschieden werden soll. Sie haben durch ihre grundlegenden qualitativen Untersuchungen enge Beziehungen zwischen dem tiefergehenden Lernen und dem durch Verstehen gekennzeichneten Lernerfolg gefunden. Zur Tiefenstrategien gehören diejenigen Strategien, die dem Verständnis des Sachinhalts dienen sollten, während bei den Oberflächenstrategien die zu lernenden Informationen nur auf einem geringen Integrationsniveau erlernt werden. Dabei werden einzelne Wissens Elemente nicht miteinander verknüpft, sondern getrennt voneinander gelernt. Das primäre Ziel der Oberflächenstrategien ist die wörtliche Reproduktion des Gelernten (vgl. Grüner 2010: 6). Marton und Säljö (1984: 46) betonen, dass sie nicht darüber argumentieren, ob der tiefe, ganzheitliche Ansatz immer „am besten“ ist oder nicht, sondern dass er das Beste ist und dass er die einzige Möglichkeit ist, um die Lernmaterialien zu verstehen.

Zusammenfassend lässt sich festlegen, dass die Lernstrategien intensiv geübt, trainiert und dann automatisiert werden können, weil eine Lernstrategie ein Plan der Lernenden selbst ist und Pläne in der Regel bewusst ausgeführt werden. Als ein Instrument für die Realisierung des Ziels zum autonomen Lernen wird durch die Lernstrategien ein eigenständiges und selbstverantwortliches Selbstlernen von den Lernenden gestaltet, sodass ein effizienter und dadurch sowohl objektiv erfolgreicher als auch subjektiv befriedigender Lernprozess ermöglicht wird (vgl. Neuner-Anfindsen 2005: 19; Tönshoff 2007: 332-333; Rampillon 1989: 18). Um sich eine geeignete Lernstrategie zurechtzulegen, müssen die Lernenden ihr eignes Lernziel und die (mentalen) Handlungen, die sie ausführen wollen, selbst festlegen (vgl. Rampillon / Bimmel 2000: 53). Sökmen (1997:

245) meint: Über je größere Vielfalt von Lernstrategien die Lernenden verfügen, desto erfolgreicher sind diese nachweislich.

Das Gleiche gilt für das Vokabellernen. Nach Foß / Pude (2001: 7) ist eine Vokabellernstrategie „eine Handlung, durch die Lernende die Entdeckung und Speicherung von oder den Zugriff auf Komponenten einer Vokabel planen bzw. durchführen“. Daher werden die Lernstrategien in Bezug auf Vokabellernen eher als ein mentaler Plan betrachtet, der verschiedene Lernschritte und Lerntechniken enthält und der sich von Fall zu Fall ändern kann (vgl. Rampillon 1996: 20). Die Definition ist ähnlich wie die, wonach Vokabellerntechniken jene Verfahren sind, „die vom Lernenden absichtlich und planvoll angewandt werden, um sein fremdsprachliches Lernen vorzubereiten, zu steuern und zu kontrollieren“ (Rampillon 1996: 17). Schmitt geht auf eine Definition des Begriffs „Lernen“ von Rubin (1987: 29) zurück und verwendet eine eher weitgreifende Definition:

Learning is the process by which information is obtained, stored, retrieved, and used, although here ‚use‘ will mainly be defined as vocabulary practice rather than interactional communication. Therefore vocabulary learning strategies could be any which affect this rather broadly-defined process (Schmitt 1997: 203, zit. nach Stork 2003: 83).

Stork und Adamczak-Krysztofowicz (2007: 27) halten Vokabellernstrategien im Fremdsprachenunterricht für unerlässlich. In der Unterrichtspraxis ist die Vermittlung von Vokabellernstrategien als Baustein autonomen Lernens von großer Bedeutung. Ihr Einsatz kann die Schwierigkeit des Vokabellernens gewissermaßen erleichtern und sie gelten auch für die Aufgabe des Behaltens als außerordentlich nützlich, denn beim Vokabellernen ist das Ziel und zugleich oft das Problem das langfristige Behalten (vgl. Kehrein 2013: 29-30).

5.3.1 Klassifikation

Zur Klassifikation der verschiedenen Vokabellernstrategien gibt es unterschiedliche Versuche in der Geschichte der Lernstrategieforschung.

Eine Untergliederung in drei Hauptkategorien wurde von O'Malley und Chamot (1990) entwickelt: metakognitive, kognitive sowie soziale / affektive Vokabellernstrategien

werden dabei unterschieden. Bei einer metakognitiven Vokabellernstrategie geht es um „das Planen, Überwachen und Bewerten des Sprachlernprozesses“ (Stork 2003: 85) und sie ist vor allem dazu geeignet, „den eignen Lernprozess zu beobachten, zu kontrollieren und durch Evaluation zu koordinieren“ (Schiedges 2010: 261). Die kognitive Vokabellernstrategie bezieht sich auf eine direkte, mentale oder physische Verarbeitung des Sprachmaterials oder die Anwendung einer speziellen Technik für eine Lernaufgabe. Mittels einer kognitiven Vokabellernstrategie können die Lerner den Lernstoff besser verstehen und in der Praxis anwenden. Mit einer sozialen/affektiven Vokabellernstrategie arbeiten die Lernenden mehr zusammen und die Lernatmosphäre ist insgesamt lockerer und angenehmer.

Die Klassifikation von O'Malley und Chamot liegt der Untergliederung von Oxford (1990) zugrunde. Oxford hat drei weitere Kategorien und zwei Oberkategorien, die die Frage betreffen, ob die Vokabellernstrategien direkt auf den Prozess der Informationsverarbeitung einwirken, entwickelt. Er nimmt eine Sechsteilung in zwei Hauptkategorien vor.

direkte Vokabellernstrategien	indirekte Vokabellernstrategien
Gedächtnisstrategien	metakognitive Strategien
kognitive Strategien	affektive Strategien
Kompensationsstrategie	soziale Strategien

Tabelle 7: Kategorien der Vokabellernstrategien (Oxford 1990)

Mit den Gedächtnisstrategien lässt sich der im Unterricht gelernte Stoff besser im Kopf behalten. Affektive Strategien berücksichtigen Aspekte von Emotionen, Motivationen und Einstellungen der Lerner zum Lernen. Kompensationsstrategien sind in erster Linie dazu da, um den Lernenden dabei zu helfen, trotz begrenzter Kenntnisse neue Lernstoffe zu verstehen und unbekannte Wörter zu umschreiben (vgl. Stork 2003: 84-86).

Schmitt (1997) unterscheidet bei 58 Vokabellernstrategien seiner Forschung zwei Hauptkategorien, nämlich Entdeckungsstrategien (engl. Discovery Strategies) bzw. Konsolidierungsstrategien (engl. Consolidation Strategies) und in fünf auf der Basis der

Einteilung von Oxford weiter entwickelte Unterkategorien. Er übernimmt von diesen, soziale Strategien (engl. Social Strategies, SOC), Gedächtnisstrategien (engl. Memory Strategie, MEM), kognitive Strategien (engl. Cognitive Strategies, COG) und metakognitive Strategien (engl. Metacognitive Strategies, MET). Zu diesen fügt er außerdem die Determinationsstrategien (engl. Determination Strategies, DET) hinzu; dabei geht es um die Entdeckung eines neuen Wortes ohne das Zurückgreifen auf die Sachkenntnis einer anderen Person (vgl. Stork 2003: 89).

Schmitts Klassifikation von Lernstrategien gestaltet sich wie folgt (1997: 207):

Strategies for the discovery of a new word's meaning

DET Analyse part of speech

DET Analyse affixes and roots

DET Check for L1 cognate

DET Analyse any available pictures or gestures

DET Guess from textual context

DET Bilingual dictionary

DET Monolingual dictionary

DET Word list

DET Flash cards

SOC Ask teacher for an L1 translation

SOC Ask teacher for paraphrase or synonym of new word

SOC Ask teacher for a sentence including the new word

SOC Ask classmate for meaning

SOC Discover new meaning through group work activity

Strategies for consolidation a word once it has been encountered

SOC Study and practice meaning in a group

SOC Teacher checks students' flash cards or word lists for accuracy

SOC Interact with native-speakers

MEM Study word with a pictorial representation of its meaning

MEM Image word's meaning

MEM Connect word to a personal experience

MEM Associate the word with its coordinates

MEM Connect the word to its synonyms and antonyms

MEM Use semantic maps

MEM Use 'scales' for gradable adjectives

MEM Peg Method

MEM Loci Method

MEM Group words together to study them

MEM Group words together spatially on a page

MEM Use new word in sentences

MEM Group words together within a storyline

MEM Study the spelling of a word

MEM Study the sound of a word

MEM Say new word aloud when study

MEM Image word form

MEM Underline initial letter of the word

MEM Configuration

MEM Use Keyword Method

MEM Affixes and roots (remembering)

MEM Part of speech (remembering)

MEM Paraphrase the word's meaning

MEM Use cognates in study

MEM Learn the word's of an idiom together

MEM Use physical action when learning a word

MEM Use semantic feature grids

COG Verbal repetition

COG Written repetition

COG Word lists

COG Flash cards

COG Take notes in class

COG Use the vocabulary section in your textbook

COG Listen to tape of word lists

COG Put English labels on physical objects

COG Keep a vocabulary notebook

MET Use English-language media (songs, movies, newscasts, ect.)

MET Testing oneself with word tests

MET Use spaced word practice

MET Skip or pass new word

MET Continue to Study word over time

Nach Storch (1999) sollen Lernstrategien als allgemein gültige Verfahren gelten, womit
Tabelle 8: Klassifikation der Lernstrategien (Schmitt 1997)

Informationen erworben werden können. Sie ebnen den Weg zu einem effizienten Fremdsprachenlernen und bieten mentale Verfahren „zum Aufbau, zur Speicherung und zum Einsatz fremdsprachlichen Wissens und Könnens. [...] Storch verwendet allerdings die Begriffe Lernstrategien und Kommunikationsstrategien: Verständigungsstrategien, Wissen, wie Kommunikation initiiert, aufrechterhalten und beendet werden kann; Produktionsstrategien, Wissen, wie sprachliche Handlungen durchgeführt und Bedeutungen konstruiert werden können, Verstehensstrategien: Wissen, wie sprachliche

Handlungen verstanden und Bedeutungen rekonstruiert werden können; Kompensationsstrategien, Wissen, wie Schwierigkeiten in der Kommunikation überwunden werden können“ (Schiedges 2010: 262).

Außerdem gibt es weitere Differenzierungen bei Vokabellernstrategien, zum Beispiel bei Stoffer, Rampillon, Morfeld, Wolff oder Foß / Pude. Verschiedene Ausgangspunkte führen zu verschiedenen Klassifikationsmöglichkeiten. Dieses Forschungsgebiet ist zwar nicht neu, aber dennoch erweiterungswürdig.

5.3.2 Vokabellernstrategien

Nachdem diverse Klassifikationen von Vokabellernstrategien aufgezeigt wurden, gilt es einen genaueren Blick auf einzelne moderne Vokabellernstrategien zu werfen. Diese Arbeit möchte hauptsächlich die Strategien vorstellen, die für die im Folgenden dargestellte empirische Forschung eine Rolle spielen: Auswendiglernen, die linguistisch-kognitive Methode, Vokabellernen mit Bildern, spielerische Methode, Schlüsselwortmethode sowie die multimediale und internetgestützte Methode.

5.3.2.1 Auswendiglernen

Leitner hat das Auswendiglernen einmal so beschrieben (zit. nach Stork 2003: 117):

„Der junge Mann saß in einem Kaffeehausgarten in der Sonne. Er las.

Das Kaffeehaus war eines der vielen rund um die Wiener Universität, in denen Assistenten und Studenten Erholung suchen, allenfalls ein Rendezvous oder die Lektüre einer Zeitung.

Der junge Mann war zu Höherem hergekommen. Er las ein hektographiertes Heft. Ein flüchtiger Beobachter hätte ihn für einen Theologiestudenten halten können. Denn wenn er jeweils einige Minuten gelesen hatte, hob er die Augen zum Himmel und bewegte die Lippen, lautlos, wie im Gebet.

Doch hielt er nicht mit den Letzten Dingen Zwiesprache. Die Schrift vor ihm auf dem Kaffeehaustisch war nicht heilig. Sie war das Skriptum eines juristischen Paukkurses und, wie der Umschlag verriet, eine Darstellung der österreichischen Konkursordnung.“ (Leitner 1995: 15)

Allgemeines Auswendiglernen (auch als „Memorieren“ bezeichnet) ist eine Form des Lernens, die sich rein auf das Gedächtnis verlässt. Das ist ein absichtsvoller, also bewusster Lernprozess, wobei sich die zu lernenden Lehrmaterialien so ins Gedächtnis –

meistens sogar ohne das Erlernen und Verständnis der Inhalte – einprägen, dass der Lerner später genau das Gleiche wieder aus dem Gedächtnis wiedergeben kann (vgl. Karpicke / Blunt 2011). Die Lernvorlage kann sowohl Texte, Zahlen und Ähnliches als auch Handlungsfolgen wie Musikstücke, Tänze, Schachpartien, Kochrezepte usw. enthalten, wie z. B. wenn ein Kind ein Gedicht auswendig lernt, kann es danach dieses Gedicht komplett wiedergeben, ohne es zu verstehen. Wegen ihrer oberflächlichen statt einer semantisch tiefgehenden Verarbeitungsweise wird diese Lernform zumeist als wenig effizient erachtet. In Bezug auf das Vokabellernen ist Auswendiglernen eine Strategie. Schmitt (1997: 25) nennt diese Strategie „Verbal repetition“ (auch als „rote learning“ genannt), ordnet sie den kognitiven Strategien zu und definiert sie als immer wiederholtes Sagen eines Wortes. Diese Vokabellernstrategie wird meistens als „mechanisch“ angesehen und lässt sich von den Gedächtnisstrategien folgendermaßen unterscheiden: Laut Schmitt (1997: 215) sind kognitive Strategien in dieser Taxonomie Gedächtnisstrategien ähnlich, konzentrieren sich allerdings nicht so speziell auf eine manipulative mentale Verarbeitung. Sie umfassen die Wiederholung und das Lernen der Vokabeln mit mechanischen Mitteln. In der empirischen Untersuchung wird die Strategie des Auswendiglernens vor allem als Kontrast zu anderen Strategien benutzt, d. h. dass eine empfehlenswerte Vokabellernstrategie zu besseren Lernergebnissen als sie führen sollte. Trotz ihrer vermutlichen Ineffizienz ist diese Vokabellernstrategie allerdings weit verbreitet (vgl. Stork 2003: 117). In der Untersuchung von Stork unter erwachsenen, erfahrenen internationalen Fremdsprachlernern (über die Hälfte sind Deutschmuttersprachler) geben 88% die Bekanntheit mit und 54% den Gebrauch dieser Strategie an. Anhand der Forschungsergebnisse scheint sie im Vergleich zu den anderen drei Strategien sogar nicht weniger effektiv zu sein (vgl. Stork 2003: 173-175).

5.3.2.2 Linguistisch-kognitive Methode

Wie der Name schon verrät, handelt es sich hierbei um eine sehr stark kognitiv orientierte Methode auf der Basis linguistischen Wissens. Diese Methode kann für das Vokabellernen alles beinhalten, was Beziehungen zwischen Wörtern und / oder Bedeutungen stiften kann

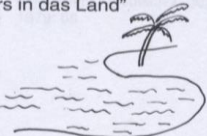




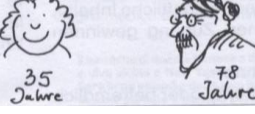
sowie positive Auswirkungen auf das Vokabellernen hat. Wortbildungsregeln und zentrale Bedeutungen der Wörter stehen im Mittelpunkt. Wenn die Lernenden die grundlegenden Gesetzmäßigkeiten der Wortbildung erlernt haben, können sie leicht neue Wörter erkennen, verstehen und im Kopf behalten. Es gibt bei dieser Methode zwei Dimensionen: die morphologische und die semantische Dimension. In der morphologischen Dimension sollte an der Vermittlung linguistischer Wortbildungsregeln gearbeitet werden. Dazu gehören beispielsweise die Artikelverwendung bei Substantiven, die Bildung von Pluralformen, Ableitungen und Komposita sowie Wortbildungen durch die Verbindung der Wortwurzel mit Präfixen oder Suffixen und die Bedeutung von Wortfamilien usw. Die semantische Dimension bei der Anwendung dieser Strategie betrifft das Arbeiten mit Wortfeldern und Antonymen. Außerdem gehören das Erschließen der Bedeutung von Redewendungen und feststehenden Ausdrücken dazu (vgl. Yeh 2013: 83).

5.3.2.3 Vokabellernen mit Bildern

Diese Methode wird von der Fremdsprachvermittlungsmethode AVM abgeleitet. Der Mensch ist ein sehendes Wesen. Das menschliche Gehirn hat die Fähigkeit, schnell einen Zusammenhang zwischen Bildern und Informationen herzustellen. Der Vorteil dieser Fähigkeit zeigt sich schon in der Frühgeschichte der Menschheit, z. B. konnte derjenige besser überleben, der die Verbindung des Aussehens einer Pflanze mit der Erinnerung an „essbar“ oder „giftig“ zu verbinden in der Lage war. Die Evolution hat uns trainiert, mit visuellen Reizen an Informationen zu arbeiten. Bilder werden als eine Sorte vom direkten visuellen Reizen schnell gelernt. Diese Fähigkeit des menschlichen Gehirns soll sich auch beim Vokabellernen zu Nutze gemacht werden. Auf dieser Grundannahme basiert die Strategie *Vokabellernen mit Bildern*. „Foß und Pude (2001) verbinden mit der Strategie ‚Visuell orientierte Speicherung‘ folgende Fragen aus ihrem Fragebogen: Ich lerne Vokabeln, indem ich mir ein Bild vorstelle oder zeichne; ich habe beim Lernen einer neuen Vokabel deren Schreibweise vor Augen; Ich merke mir, wo ich die neue Vokabel das erste Mal gesehen oder gehört habe (z. B. die Position auf der Seiten im Lehrbuch)“ (Stork 2006: 99). Bei der Semantisierung im Unterricht kann man die Vokabeln durch Bilder erklären

(Schweling / Schuckall 1992: 92-93):

Abbildung 14: Beispiel für Vokabellernen mit Bildern (Schweling / Schuckall 1992)

Bucht	Die Zeichnung ist eindeutig besser als die Umschreibung: „Bogen des Wassers in das Land“ 
Insel	Die Zeichnung ist ebenso gut wie das Beispiel („Madagaskar, Sizilien, Sardinien sind Inseln“). 
beschädigt	Die Zeichnung unterstützt die verbale Umschreibung: „dieser Pullover ist beschädigt.“ 
„Brücke“	Der Kontext ist „Beim Zahnarzt“. Die Lehrerin versucht eine verbale Erklärung: „Manchmal ist zwischen den Zähnen so ein Lücke, die mit Metall überbrückt wird.“ 
schmelzen	dito 
jünger, älter	dito 

5.3.2.4 Spielerische Methode

Die spielerische Methode geht davon aus, dass Vokabeln mit Spielen gelernt werden. Diese Methode ist von den spielerischen Fremdsprachvermittlungsmethoden abgeleitet.

Was ist ein Spiel? Das Wort „Spiel“ wird vielfältig verwendet. Es tritt in verschiedenen Sprachenumgebungen im Alltagsleben mit umfangreichen Bedeutungen auf: „Blinde Kuh“ nennt man ein Kinderspiel aus Deutschland. Es wird auch vom Fußballspiel geredet. Ferner gibt es Redewendungen wie „Was für ein seelenvolles Klavierspiel!“ oder „ein berühmtes Theaterspiel“. Der Begriff „Spiel“ ist so kompliziert, dass sich eine Spielwissenschaft entwickelt hat, in der das Phänomenfeld des Spiels systematisch erforscht wird. Der niederländische Kulturanthropologe Johan Huizinga hat den Begriff „Spiel“ in seinem Werk *Homo ludens* wie folgt definiert:

Spiel ist eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommenen, aber unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewusstsein des ‚Andersseins‘ als das ‚gewöhnliche Leben‘. (Huizinga 1938 / 1991: 37)

Diese Definition zeigt einige Merkmale des Spiels auf: Freiwilligkeit, Regelmäßigkeit, eine Tätigkeit mit einem bestimmtem Ziel und Unterhaltung. Die oben genannten Beispiele bestätigen das: Blinde Kuh macht Kindern Spaß. Kinder können freiwillig daran teilnehmen, niemand zwingt sie dazu. Die Regeln des Spiels sind Folgende: Der jüngste Spieler fängt an, er bekommt die Augen verbunden und versucht so seine vor ihm weglaufenden Mitspieler zu fangen. Wenn dieser Spieler einen Mitspieler gefangen hat, so erhält dieser Spieler nun seinerseits die Augenbinde und das Spiel beginnt von vorn. Das Ziel des Spiels ist es nicht die blinde Kuh zu sein, sondern man soll einen anderen Mitspieler so schnell wie möglich fangen, wobei es die anderen Mitspieler vermeiden sollen, gefangen zu werden.

Aber diese alte Definition trifft in Bezug auf die Freiwilligkeit nicht in jedem Fall zu. Ein Fußballspiel beispielsweise ist anders. Wenn man Fußballspieler in einem Team ist, muss man trainiert werden und an Fußballspielwettkämpfen teilnehmen. Das ist nicht mehr freiwillig. Ein weiteres auffallendes Merkmal des Spiels ist die Ernsthaftigkeit:

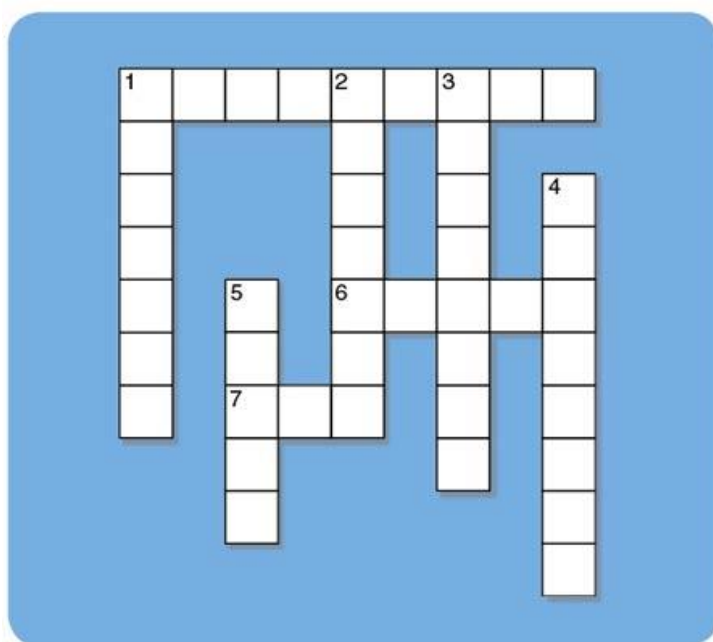
Spiele sind immer Ernst, wenn wirklich gespielt wird. Fußballspieler mit ihren Fans, die Kartenspieler im Wirthaus, Kinder, die spielen - sie alle sind mit einem Ernst bei der Sache, den sie im sogenannten wirklichen Leben vermutlich nicht haben. Das Spiel ist also Ernst, wenn es Spiel ist (Batz 1993: 5).

Ferner unterscheidet die Spielwissenschaft zweckfreie und zweckgerichtete Spiele (vgl. Warwitz / Rudolf 2004). Zum Beispiel sind Funktionsspiele zweckfrei, Lernspiele zweckgerichtet. Es gibt auch Versuche, Spiele nach ihren Funktionen einzuordnen, wie z. B. in: Bewegungsspiele, Lernspiele, Ideologiespiele usw. (vgl. Claus / Heckman / Schmidt 1973: 94).

Welchen Spielarten werden im Fremdsprachunterricht verwendet? U.a. können Rätsel, die man beispielsweise in diversen Zeitschriften finden kann, als Spiele dienen:

Abbildung 15: Take a coffee break!

Read "Seattle's Coffee Culture" on page 4 and complete the crossword below (*Coffee Crossword* 2005: 6).



ACROSS

- 1 World's biggest coffee shop chain
- 6 If you drink coffee all day, you will never:
- 7 China's favourite drink

DOWN

- 1 City of coffee lovers
- 2 Person who makes the coffee
- 3 The chemical in coffee
- 4 Really strong coffee,
made from Arabica beans
- 5 Coffee made with milk

Dieses Rätsel erfüllt die Definition des Spiels. hat aber ebenso Merkmale, die viele Spiele nicht haben: Es ist „etwas Vergnügliches, wobei man etwas lernen kann, ohne es zu bemerken (Anonymes Teilnehmerzitat)“ (Jentges 2007: 20). Das bedeutet, dass ein Sprachlernspiel ein zweckgerichtetes Spiel ist und zwar dient es dem Zweck des Lernens. Ein Sprachlernspiel ist in erster Linie ein Spiel mit den Merkmalen Freiwilligkeit und Spaß. Darüber hinaus hat es neben dem Spielziel ebenso ein Lernziel. In diesem Beispiel ist es das Spielziel, diese Reihe zu vervollständigen und es verfolgt dabei das Lernziel, die Wörter zu wiederholen. Dieses Lernziel bemerken die Beteiligten während des Spielens nicht. Die Vokabellernstrategie „Vokabellernen mit Spielen“ gehört zu der Sorte Fremdsprachlernspiel, welche sich auf das Vokabellernen konzentriert.

5.3.2.5 Schlüsselwortmethode

Die Schlüsselwortmethode ist eine Unterstützung für das Gedächtnis. „Die Grundlage

dieser Methode bildet ein konkretes Wort, das Schlüsselwort, aus der Muttersprache, das ähnlich wie das zu lernende Wort aus der Fremdsprache klingt. Durch akustische Ähnlichkeit wird das Schlüsselwort an den fremdsprachigen Begriff gebunden“ (Gábrová 2009), zum Beispiel: englisch *bale* → (chinesisch⁷⁸: 背哦 [bei o]! Hab Pech! → 背哦 [bei o], Hab Pech: 遇到灾祸[yu dao zai huo] Unglück gehabt) → chinesisch: 灾祸 [zai huo], Unglück. Hier ist das zu lernende englische Wort *bale* an das ähnlich klingende Wort der Muttersprache 背哦 [bei o]! gebunden. Die Brücke ist hier von 背哦[bei o]! (Hab Pech!) – 遇到灾祸 [yu dao zai huo] (Unglück gehabt) – 灾祸[zai huo] (Unglück). Sperber (1989) hat diese Methode noch mit einer visuellen Vorstellung verbunden, damit die Lernenden das zu lernenden Fremdsprachenwort nicht nur mit dem Schlüsselwort aus der Muttersprache, sondern auch mit einem interaktiven Bild, also per visuellem Gedächtnis, kombinieren kann. Er hat die wichtigsten Hinweise zur visuellen Anwendung der Schlüsselwortmethode wie folgt zusammengefasst:

- besonders bei Fremdwörtern, für die ein Schlüsselwort nicht ohne weiteres zu finden ist, ist es von Vorteil, dem Lerner eines vorzuschlagen, um ihm eine intensive Suche zu ersparen,
- für viele Fremdwörter ist es schwierig, ein effektives Schlüsselwort zu finden,
- die Assoziation zwischen dem Schlüsselwort und dem Fremdwort ist stärker, wenn die erste, bzw. die ersten Silben der beiden Wörter in phonologischer Nähe sind,
- die Methode eignet sich besser für konkrete als für abstrakte Wörter,
- für erfahrene und ältere Lerner ist der Lerneffekt größer, wenn sie das Schlüsselwort mit dem Fremdwort selbst finden. Jüngere (etwa unter 12 Jahren) und unerfahrene Lerner profitieren mehr durch vorgegebene Bilder als durch eigenes Erstellen von Gedächtnisbildern (Gábrová 2009).

Folgendes Beispiel ist aus einem Vokabellernwerk von Gottwald / Lindo (2014). Die Vokabel ist strawberry und wird [ˈstrɔːberi] ausgesprochen. Das ähnlich lautende deutsche Schlüsselwortverbindung ist Stroh Berry (männlicher Vorname). In diesem Bild sind ein Bauer und sein Schwein zu sehen. Der Bauer nennt sein Schweinchen „Berry“ und sagt zu ihm: „Es ist Stroh! Berry. Keine Erdbeeren!“



Man könnte sich das Schweinchen Berry beispielsweise

⁷⁸ Chinesische Beispiele und Namen werden mit Zeichen (Pin Yin) dargestellt.

traurig vorstellen, weil es lieber Erdbeeren frisst, der Bauer ihm aber nur Stroh gebracht hat. Laut Gottwald und Lindo „lassen sich viele Bilder in dieser Form im Geiste erzeugen. Da diese Idee auch etwas außergewöhnlich ist, lässt sich das Bild besonders gut im Gedächtnis verankern. Somit wird das Schlüsselwort durch die Ähnlichkeit in der Aussprache mit dem fremdsprachigen Begriff im Gedächtnis verknüpft.“⁷⁹

5.3.2.6 Multimediale und internetgestützte Methode

Herr Dr. Wolfgang Schäuble hat bei der Herbsttagung des Bundeskriminalamtes in Wiesbaden Ende November 2011 eine Rede gehalten, in der er sagte: „Die digitale Revolution hat – ähnlich wie einst die Industrielle Revolution – nahezu alle Lebensbereiche innerhalb kurzer Zeit grundlegend verändert.“⁸⁰ Das Ministertreffen der sieben führenden Industriestaaten (G-7 Tagung) in Brüssel Ende Februar 1995 berichtete offiziell: „Die Ablösung des Industrie- durch das Information- bzw. Kommunikationszeitalter, die nicht nur zu bedeutenden strukturellen Veränderungen im Produktionsbereich und auf dem Arbeitsmarkt führen, sondern auch die Bereiche Bildung, Erziehung und Unterhaltung wesentlich tangieren und die gesellschaftlichen und menschlichen Beziehungen beeinflussen wird“ (Hahn / Künzel / Wazel 1998: 1). Herr Dr. Wolfgang Schäuble (2007) erklärte ebenso, dass die heutigen 20-Jährigen die erste Generation bilden, die im Informationsalter aufgewachsen ist und gar kein Leben ohne die Multimedien, wie Handy, Computer oder Internet kennt. Dies wird auch durch eine Untersuchung der Universität Kiel bestätigt: Ca. 80% der Jungen und fast die Hälfte aller Mädchen in Deutschland haben Zugang zu einem Computer. „Fast 70% aller Deutschen Jugendlichen sitzen regelmäßig vor dem Rechner“ (Stern 46 / 94: 19). Auch ältere Leute sind laut Schäuble „digital immigrants“, die mehr oder weniger mühsam lernen müssen, diese neuen Medien zu nutzen. Das gilt weltweit. Das China Internet Network Information Center hat im Juli 2014 einen Forschungsbericht bezüglich der Internetentwicklung in

⁷⁹ Lena Glück: Vokabel - Lernen mit Eselsbrücken von Joachim Gottwald und Wilfred Lindo vom 04. 04. 2014. <http://lena-glueck.blog.de/2014/04/04/kennt-leidige-thema-lernens-vokabeln-schule-schon-jungen-jahren-mensch-18148711/>

⁸⁰ Schäuble, Wolfgang: Tatort Internet – eine globale Herausforderung für die Innere Sicherheit vom 20.11.2007. http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Reden/DE/2007/11/bm_bka_herbsttagung.html

China veröffentlicht. Laut dieses Berichts erreicht die Zahl der chinesischen Internetbenutzer im Juni 632 Millionen, was 46,9% der Gesamtbevölkerung Chinas ausmacht. Nach einer aktuellen Umfrage der internationalen Marktforschungsagentur Millward Brown benutzen Menschen in Indonesien durchschnittlich 540 Minuten täglich moderne Medien. Indonesien belegt somit den ersten Platz unter den 30 untersuchten Ländern, gefolgt von den Philippinen mit 531 Minuten, den Festlandschinesen auf Platz 4 mit 479 Minuten und den US-Amerikanern auf Platz 5 mit 444 Minuten. „In a changing world, education is the best preparation for being able to adapt. As the economy shifts, people and societies who are appropriately educated will tend to do best“ (Gates 1995: 254). Die Entwicklung des Informations- bzw. Kommunikationszeitalters hat nicht nur unser Alltagsleben verändert, sondern setzte auch eine Revolution im Bildungsprozess in Gang. Methodik und die Didaktik sollten nicht hinterher hinken und müssten die Schritte dieser Entwicklung ebenso nachvollziehen. Diese Entwicklungen haben auch den Fremdsprachenunterricht vor neue Herausforderungen gestellt. Schon zu einem frühen Zeitpunkt, als die Computertechnologie noch an ihrem Anfang stand, versuchte man, diese neuen Möglichkeiten in den Bildungsprozess zu integrieren. In der zweiten Phase des computergestützten Unterrichts trat der Computer nicht an die Stelle der Lehrperson, sondern diente der Lehrperson als Hilfsmittel (vgl. Hahn / Künzel / Wazel 1998: 14-16). Mit der Entwicklung der Computernutzung und der Multimedien ist auch die multimediale und internetgestützte Methode im Fremdsprachenunterricht gewachsen. Diese Methode ermöglicht nicht nur vielfältige Arbeitsformen im Unterricht, wie beispielsweise mit Audiokassetten, Videokassetten, CDs, Spielfilmen, CD-ROMs, Power Point-Präsentationen, E-Mails, Youtube, Potcasts sowie mit dem Internet (vgl. Yeh 2013: 97), sondern spielt auch eine große Rolle beim autonomen Lernen (mit den entwickelten Lernprogrammen). Wenn diese Möglichkeiten gut genutzt werden, können Lehrpersonen wie auch Lernende davon profitieren. Denn einerseits erbringt der Computer eine hohe Rechenleistung in kürzester Zeit, greift willkürlich auf ganz bestimmte Informationen innerhalb riesiger Datenmengen zu, ermöglicht grafische Manipulation, die per Hand kaum

möglich wären (vgl. Schulmeister 1989: 17), anderseits können die Unterrichtsstunden durch die Vielfältigkeit der Arbeitsformen viel lebendiger aufgebaut werden, damit die Lernenden mit mehr Interesse und größerer Motivation lernen können.

Als Probemethoden in der folgenden empirischen Forschung wurden die vier Vokabellernstrategien Auswendiglernen ⁸¹, die linguistisch-kognitive Methoden, die spielerische Methode sowie die multimedialen und internetgestützte Methode ausgewählt und eingesetzt. In Kapitel 8 werden die Gründe dafür erläutert und eine genauere Vorstellung der ausgewählten Methoden wird auch dann geboten.

⁸¹ Bei dieser Methode wurden die Probanden gefordert, diese Vokabeln so zu lernen, wie sie immer Vokabeln lernen. Der Grund dafür wird in Kapitel 8 erklärt.

6. Vokabellernen im DaF-Unterricht

Dieses Kapitel thematisiert das Vokabellernen in der Praxis und soll die Ursprünge und die Entwicklung des Faches *Deutsch als Fremdsprache* in Europa und China aufzeigen. Das Hauptaugenmerk soll dabei auf der heutigen DaF-Unterrichtspraxis und dem Vokabellernen im chinesischen DaF-Unterricht liegen.

6.1 Das Fach Deutsch als Fremdsprache und der DaF-Unterricht

Deutsch als Fremdsprache bedeutet das Erlernen der deutschen Sprache für alle diejenigen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Ferner werden der entsprechende Deutschunterricht, die dazugehörige Didaktik für deutschsprachige bzw. anderssprachige Lerner und die diesbezüglichen Studiengänge für zukünftige DaF- und DaZ-Lehrkräfte an den Universitäten so bezeichnet.

DaF lässt sich vom Fach Deutsch als Zweitsprache (DaZ) unterscheiden. Mit „Deutsch als Fremdsprache“ verbindet man das Verb „lernen“ und mit „Deutsch als Zweitsprache“ „erwerben“. „Lernen“ erfolgt in irgendeiner Weise im Unterricht. Deutsch wird als Zweitsprache benutzt, wenn eine Person die deutsche Sprache im deutschsprachigen Raum erworben hat und täglich gebrauchen muss, wobei sie Deutsch weder im Unterricht noch in speziellen Sprachkursen, also „ungesteuert“ erlernt hat. Deutsch ist beispielsweise Zweitsprache für die jetzt in Deutschland lebenden Flüchtlinge bzw. Arbeitsmigranten und deren Kinder (vgl. Albert 2006: 16).

Die Entstehung und die Entwicklung des akademischen Fachgebiets Deutsch als Fremdsprache entstand unter Zusammenarbeit verschiedener historischer Hintergründe, wie etwa dem Bemühen unterschiedlicher fachspezifischer Institutionen: dem Herder- und dem Goethe-Institut, sowie verschiedener Universitäten und Verbände. Seine Ursprünge sind in den ausgehenden 1960er Jahren zu finden und seine Weiterentwicklung wurde durch historische Hintergründe beeinflusst: Nach dem zweiten Weltkrieg kamen viele Arbeitsmigranten und deren Kinder nach Deutschland. Ferner nahm damals auch die Anzahl der ausländischen Studierenden in der DDR und der ehemaligen BRD immer mehr

zu, sodass sich die Notwendigkeit einer entsprechenden Ausbildung im Schulwesen sowie in der Erwachsenenbildung ergab. Daher stieg auch die Nachfrage nach ausgebildeten professionellen Lehrkräften. Die ausländischen Studenten, die einen Fachstudiengang in Deutschland beginnen wollten, mussten sich zuerst auf die deutsche Sprache vorbereiten. Dafür wurde dann im Jahr 1956 zunächst das Institut für Ausländerstudium an der Leipziger Universität (seit 1961 Herder-Institut) gegründet. Dort besetzte Gerhard Helbig den ersten Lehrstuhl für das Fach DaF. 1962 folgte die Einrichtung einer Arbeitsstelle durch das Goethe-Institut in seiner Zentralverwaltung in München, um dem dringenden Bedarf an Forschung und Lehrmaterialentwicklung abzuhelpfen. Im Jahr 1968 wurde eine Angliederung der Zentralen Schule⁸² an das Herder-Institut für ausländische Bürger zur sprachlichen Vorbereitung auf die produktionstechnische Ausbildung erreicht. Allerdings existierte in Deutschland bis Anfang der 70er Jahre kein ernsthaftes akademisches Fach DaF, sondern es lag in der Mehrzahl in Form von verschiedenen Institutionen⁸³ angebotenen Sprachkursen für Ausländer vor, wie z. B. als Sommer-Ferienkurse, als studienvorbereitende/-begleitende und berufsqualifizierende Sprachkurse sowie Sprachkurse für Touristenzwecke. Solcher Sprachunterricht wurde meistens von philologisch ausgebildeten Sprachlehrern geleitet, vor allem Germanisten, aber auch Absolventen anderer Philologien (vgl. Götze u. a. 2010: 20-21).

Ab 1970 bot die Universität Heidelberg ein spezifisches germanistisches Fachstudium für ausländische Studenten an. Die Diskussion darum hatte die Frage nach einem separierten oder gemeinsamen Studiengang deutschsprachiger und nichtdeutschsprachiger Studierender hervorgehoben und dies wird als Anfang einer Fachdebatte betrachtet. Dann wurden die ersten systematischen Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten für DaF durch die Einrichtung der „Zentralen Ausbildungsunterrichtsstätte“ im Jahr 1971 angeboten. Die beschränkten sich zwar auf angehende Mitarbeiter des Goethe-Instituts, legten allerdings den Grundstein für eine Professionalisierung in der DaF-Unterrichtspraxis. Gleichzeitig

⁸² Die Zentrale Schule existierte schon seit 1962.

⁸³ Tragende Institutionen waren z. B. die Akademischen Auslandsämter der Universitäten, der Deutsche Akademische Austauschdienst, das Goethe- und das Herder-Institut sowie auch private Sprachschulen (vgl. Götze / Gerhard / Gert / Krumm 2010: 1).

etablierte sich der „Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache“ (AKDaF)⁸⁴ als Interessenvertretung der Lehrgebiete, die an den Hochschulen der Bundesrepublik Kurse für ausländische Studierende anboten und ab 1973 ergab sich eine enge Zusammenarbeit mit dem Deutschen Akademischen Austauschdienst. Um Initiativen im Bereich der Ausbildung für DaF-Lehrkräfte zu bündeln, wurde weiter im Jahr 1974 der „Sprachverband – Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V.“ gegründet. Danach folgten die Einrichtungen weiterer Lehrstühle in Hamburg, München sowie Bielefeld. Die entscheidende Stabilisierung des Fachgebiets DaF ist ferner den damaligen Einrichtungen fachspezifischer Publikationsorgane⁸⁵ zu verdanken. Verdienste um die Etablierung eines Fachleutennetzwerkes sowie die Entwicklung einer systematischen Forschungsdiskussion haben sich die Fortbildungskurse⁸⁶ erworben. Dazu haben außerdem noch andere Institutionen beigetragen, wie die Deutsche Forschungsgemeinschaft⁸⁷, der Arbeitskreis der Sprachenzentren (AKS)⁸⁸, die Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL) usw. (vgl. Götze / Gerhard / Gert / Krumm 2010: 1-2). So hat sich das akademische Fach Deutsch als Fremdsprache in Hinsicht auf die historischen Hintergründe sehr langsam entwickelt.

Die Schwerpunkte des Faches DaF und die Unterrichtsstoffe variierten auch mit der Zeit. Mit Betrachtungen seiner Ausprägungen im jeweiligen Zeitraum hat Weinrich (1979: 8) die Kerninhaltsbereiche in den 70er und 80er Jahren aufgeführt; Henrici / Koreik (vgl. 1994: 16) haben in den 90er Jahren vier Schwerpunkte zusammengefasst, die die von Weinrich genannten Bereiche bündeln und akzentuieren; das Grundsatzpapier des Fachgebiets DaF zur curricularen Basis der BA/MA-Studiengänge DaF⁸⁹ beschreibt die unverzichtbaren Gegenstände eines Studiengangs DaF seit 2005. Die folgende Tabelle vergleicht die

⁸⁴ Jetzt wird er „Fachverband Deutsch als Fremdsprache“ (FaDaF) genannt (edb.).

⁸⁵ Dazu gehören vor allem die folgenden Zeitschriften: *Deutsch als Fremdsprache* durch das Herder-Institut in Leipzig seit 1964; *Zielsprache Deutsch*, die 1970 neu gegründet wurde und 1932 – 1968 unter dem Namen *Deutschunterricht für Ausländer* existierte; *Informationen Deutsch als Fremdsprache (Info DaF)* seit 1974 in zunächst lockerer Reihenfolge; *Materialien DaF* und *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* seit 1975 (ebd.).

⁸⁶ Die wurden seit 1974 gemeinsam von Hochschulen, dem Goethe-Institut und dem DAAD angeboten und etablierten einen Dialog zwischen In- und Ausland (vgl. Götze / Gerhard / Gert / Krumm 2010: 2).

⁸⁷ Die schuf 1983 mit dem Schwerpunktprogramm „Sprachlehrforschung“ eine erste Möglichkeit systematisch geförderter Forschung für DaF: von den 20 geförderten Projekten gehörten sechs in den Bereich des DaF/DaZ (ebd.).

⁸⁸ Der AKS wurde 1970/71 als Forum für die Erarbeitung wissenschaftlicher Grundlagen der Fremdsprachenvermittlung gegründet. Über den AKS wurden Fragen des DaF Bestandteil der deutschsprachigen und internationalen Fachdiskussion zum Lehren und Lernen fremder Sprachen (ebd.).

⁸⁹ Vgl. http://www.fadaf.de/de/daf_angebote/studieng_nge/grundsatzpapier.pdf, abgerufen am 04. Februar 2017.

Unterschiede dazwischen und soll eine Darstellung der Entwicklung von den Schwerpunkten des Fachstudiengangs DaF anbieten:

Schwerpunkte des Faches Deutsch als Fremdsprache		
in den 70er und 80er Jahren	in den 90er Jahren	seit 2005
1. kontrastive Linguistik 2. Sprachnormenforschung 3. Sprachlehrforschung 4. Fachsprachenforschung 5. Gastarbeiter-Linguistik 6. deutsche Literatur als fremde Literatur 7. deutsche Landeskunde	1. linguistische Ausrichtung 2. lehr-/lernwissenschaftliche (didaktisch/methodische) Ausrichtung 3. landeskundlich-kulturwissenschaftliche Ausrichtung 4. literaturwissenschaftliche Ausrichtung	1. die deutsche Sprache als fremde Sprache 2. die Kultur und Gesellschaft des deutschsprachigen Raums in der Fremdperspektive ⁹⁰ 3. Lernprozesse bezogen auf die Sprache Deutsch als fremde Sprache 4. die Vermittlung der Sprache Deutsch als fremde Sprache ⁹¹ 5. mindestens ein profiliertes berufsbezogenes Praktikum 6. Sprachlernerfahrung

Tabelle 9: Vergleich der Schwerpunkte des Faches Deutsch als Fremdsprache

6.2 Vokabellernen im DaF-Unterricht

Im DaF-Unterricht früherer Zeiten wurde großer Wert auf das Erlernen der Grammatik gelegt. Das liegt einerseits an der dominanten Stellung der Grammatik am Anfang der Entwicklung des Fremdsprachenlernens und auf der anderen Seite an dem Glauben der früheren Sprachlehrforscher, dass Vokabellernen die Aufgabe der Lernenden selbst sein sollte. „Die Wortschatzvermittlung lässt sich in neuerer Zeit sowohl in theoretischer als auch in praktischer Hinsicht als das Stiefkind der Sprachdidaktik bezeichnen“ (Ponten 1987: 202). Bislang wurde dem Vokabellernen angesichts seiner eigentlichen Wichtigkeit ein zu geringer Stellenwert beigemessen:

Für denjenigen, der eine Fremdsprache lernt, bietet sich diese überwiegend in Form von

⁹⁰ Unter Einbeziehung der deutschsprachigen Literatur (ebd.).

⁹¹ Sowie kultureller Inhalte innerhalb und außerhalb des deutschsprachigen Raums (ebd.).

Wörtern dar. Das heißt nicht, dass er sich ausschließlich auf den Erwerb von Wortschatz konzentrieren kann; aber er gibt keinen sprachlichen Teilaspekt, den er nicht auf Wörter reduzieren, mit Wörtern in Beziehung setzen kann. Er assoziiert Bedeutungen mit Wörtern und erfährt phonologische, monologische und syntaktische Strukturmerkmale als Eigenschaften von Wörtern. Das Wort präsentiert sich ihm als kleinste operable Größe, die aus einer Integration aller sprachlichen Teilsysteme resultiert und diese Integration sichtbar macht. Es fungiert so als Lernquant, das seinen Fortschritt markiert (Erk 1972: 10).

Laut Erk ist die Beschäftigung der Fremdsprachlerner mit Wörtern ein bedeutender Weg direkt zur Sprache und dient als große Hilfe bei weiteren Aspekten des Sprachlernens. Demnach muss ein großer Wert auf die Vokabelvermittlung oder die Vermittlung effizienter Vokabellernstrategien im DaF-Unterricht gelegt werden (vgl. Ickler 1984:18). Da das Vokabellernen allein schon aus organisatorischen Gründen eher im Verantwortungsbereich der Lernenden liegt, ist es von großer Notwendigkeit, dass sich die Lehrenden Wissen über die Vokabellernstrategien und ihre Vermittlung aneignen, damit sie ihrerseits dazu fähig sind, den Lernenden die passenden Strategien zur Verfügung zu stellen. In Anbetracht dieser Tatsache hinkt allerdings die Praxis der Theorie noch hinterher (vgl. Cudzich 2012: 94). Morfeld (1998: 69) betont, dass das Wissen der Lernenden in Bezug auf Lernstrategien, Lerntechniken nicht zufriedenstellend ist und sie Schwierigkeiten damit haben, zwischen Inhalts- und Strategievermittlung zu unterscheiden. Obwohl Vokabellernstrategien den Lernenden durch Aktivierung des Langzeitgedächtnisses eine Vielfalt von Möglichkeiten bieten, den Vokabellernprozess motivierter und effektiver zu gestalten, geht allerdings aus den Erfahrungen hervor, dass nur wenige Vokabellernstrategien von den Lehrenden und Lernenden benutzt werden, woraus man schlussfolgern kann, dass sie nicht nur zu wenig Vorwissen darüber besitzen, sondern sie damit auch nicht ausreichend vertraut sind. Im Folgenden wird ein Einblick in den Stand des Vokabellernens in der DaF-Unterrichtspraxis in China gegeben.

6.3 Deutsch als Fremdsprache und Vokabellernen im DaF-Unterricht in China

6.3.1 Historische Hintergründe der Entwicklung des Deutschlernens in China

Im Vergleich zur englischen Sprache, die bereits in der Ming-Dynastie (1368-1644) in China eingeführt wurde, ist Deutsch eine relativ neue Fremdsprache für chinesische Bürger. Laut Juan Ye (2006) hat sich das Erlernen der deutschen Sprache erst in der Mitte des 19. Jahrhunderts in China entwickelt. Dies ist auf die Tongzhi⁹² Jahre (1861-1875) in der späten Qing-Dynastie (1644-1912) zurückzuführen. Tongwen Guan⁹³ hat 1872 zusätzliches Institut für die „Bu“ (preußige) Sprache (später bekannt als deutsche Sprache) eingerichtet, dann wurden 1872 und 1881 weitere Lehrer wie Hagen und Pandar aufgenommen. 1876 setzte Tongwen Guan fest, dass hier vier Arten von Fremdsprachen gelehrt werden, nämlich Englisch, Französisch, Russisch und Deutsch. 1888 bis 1898 gab es insgesamt sechs deutsche Lehrpersonen, aber die genaue Anzahl der Studenten ist nicht mehr bekannt. Aufgrund geringer Literatur gibt es keine sicheren Zahlen, es waren vermutlich im Jahr 1887, 1888, 1893, 1898 durchschnittlich ca. zwölf Deutschlernende anwesend, weit weniger als die Studenten, die Englisch, Französisch und Russisch lernten. Bis Ende 1901 wurde Tongwen Guan der Kaiserlichen Universität von Peking⁹⁴ (chinesisch: Jīngshī Dàxué táng 京師大學堂) angegliedert und bald danach erhielt sie den Namen „Yixue Guan“. Seit 1903 wurden dort acht Fakultäten etabliert, wobei der Fachbereich Geisteswissenschaften aus neun Fachrichtungen bestand, wovon eine die deutsche Sprache war. In den nächsten drei Jahren waren ungefähr zehn deutsche Lehrer hintereinander an dieser Universität tätig. Anfang des 20. Jahrhunderts wurde die deutsche Sprache als Fachstudiengang an den öffentlichen Schulen und Universitäten in anderen

⁹² Tongzhi war einer der Kaiser der Qing-Dynastie. Er folgte seinem Vater Xianfeng bereits im Alter von fünf Jahren auf den Thron.

⁹³ Tongwen Guan, auch „das Institut des kombinierten Lernens“ genannt, wurde in Peking, China im Jahre 1862 während der späten Qing-Dynastie gegründet. Sie war eine Regierungsschule für das Lehren der westlichen Sprachen und später auch wissenschaftlicher Themen. Ihre Errichtung bedeutet, dass das Qing-Reich, nach Jahren der Zurückhaltung, endlich versucht, über die Westliche Welt aus eigenem Antrieb zu lernen.

⁹⁴ Jetzt wird sie Universität Peking genannt, als „das chinesische Havard“ bezeichnet und ist eine der bekanntesten Universität in China.

Städten in China eingeführt, wie z. B. in den 27 Jahren von 1886 bis 1913 in den Provinzen Tianjin, Guangdong, Sichuan, Hubei, Fujian usw (vgl. Jia / Wei 2011). Als Vorreiter gilt die vom deutschen Arzt Erich Paulun im Jahr 1907 gegründete Tongji-Universität⁹⁵. Zuerst wurde die deutsche Sprache wenig beachtet und der Deutschunterricht entwickelte sich kaum. Beispielweise waren nur 14 Studenten in einer Klasse der öffentlichen Fremdsprachenuniversität in Sichuan im Jahr 1915 und bis zum Jahre 2000 gab es nur 20 unter den mehr als 1500 Universitäten in China mit einem Fachbereich Deutsch als Fremdsprache oder Germanistik (vgl. Jin 2003: 76-77). Seit Deutschland und China ihre diplomatischen Beziehungen offiziell im Jahr 1972 aufgenommen haben, besonders wegen der Zusammenarbeit in den Bereichen Politik, Wirtschaft, Kultur und Bildung, wurde die Fremdsprache Deutsch und das Fach Deutsch als Fremdsprache immer beliebter. Heutzutage bieten ca. 80 Universitäten in China das Fach Deutsch oder Germanistik an.⁹⁶ Außerdem entwickeln sich auch immer mehr Mittelschulen, in denen Deutsch statt Englisch als erste Fremdsprache angeboten wird. „In China gibt es insgesamt über zwölf Mittelschulen, die Deutsch als erste Fremdsprache eingeführt haben. Die Schüler können nach dem sechsjährigen Lernen⁹⁷ ohne Teilnahme an dem Test-DaF oder an der Aufnahmeprüfung der chinesischen Universitäten direkt einen Studienplatz an den deutschen Universitäten bekommen. Außerdem wird Deutsch von wenigen Mittelschulen in die Aufnahmeprüfung der chinesischen Universitäten eingenommen“⁹⁸.

6.3.2 DaF in China und Vokabellernen im DaF-Unterricht Chinas

Die Lehrmodelle bezüglich des Erlernens der deutschen Sprache ähneln sich an chinesischen Universitäten und Mittelschulen. Diese Arbeit möchte die Veranstaltungen im Fachbereich Germanistik an der Wissenschafts- und Technik-Universität Peking als Beispiel vorstellen.

⁹⁵ Die Tongji-Universität ist eine Schwerpunktuniversität in Jiading und Yangpu in Shanghai, die dem chinesischen Bildungsministerium direkt untersteht und zu den 33 Universitäten gehört, die nach dem Staatsbildungsprogramm „985“ zu weltbekannten Universitäten aufgebaut werden sollen.

⁹⁶ Vgl. http://www.daad.org.cn/wp-content/uploads/2011/08/Liste-Anleitungskommission-Germanistik_neu.xlsx.

⁹⁷ „Das sechsjährige Lernen“ umfasst drei Jahre in der unteren und drei Jahren in der oberen Stufe in der Mittelschule.

⁹⁸ Linnemann, M.: Von Qingdao bis Ulumuqi: Mehr chinesische Schüler fangen an, Deutsch zu lernen. <http://www.goethe.de/ins/cn/lp/kul/mag/bil/zh4034097.htm>, abgerufen am 02. April 2017.

Das Studium im Fachbereich Deutsch an einer Universität in China sieht anders als in Ländern wie Rumänien, Russland usw. aus, da man dort schon als Schüler anfangen kann, Deutsch zu lernen. In China lernen die meisten chinesischen Deutschstudierenden erst an der Universität diese Fremdsprache kennen.

Im vierjährigen Bachelorstudiengang sollen die Studenten die deutsche Sprache mittels des Lehrwerks *Studienweg Deutsch* lernen, beginnend bei den Buchstaben, der Aussprache bis zu Wörtern, Satzstrukturen und der Grammatik. Gleichzeitig werden die vier Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben geübt. Später werden fachliche Veranstaltungen angeboten: Landeskunde der deutschen Länder, Deutsch im Handel, Einführung in die Linguistik, Einführung in literarische Gattungen, Deutsche Geschichte und Kultur, Übersetzungstheorie und -praxis in Bezug auf die deutsche Sprache usw. Außerdem müssen sich die Studenten auf zwei Fachprüfungen, nämlich PGG⁹⁹ (im vierten Semester) und PHG¹⁰⁰ (im siebten Semester) vorbereiten. Um die deutsche Sprache richtig zu erlernen, sind vier Jahre etwas zu wenig. Denn es scheint gar keine Zeit für Wortschatzarbeit im Unterricht zu geben. Entweder die Lerner oder die Lehrpersonen möchten keinen Augenblick Zeit im Unterricht „verschwenden“, denn das zeitraubende Vokabellernen ist kein Schwerpunkt im Unterricht und wird als eine persönliche Aufgabe der Lernenden angesehen. Das Deutschlernen im Unterricht kombiniert audiolinguale und kommunikativ-bilinguale Lehrverfahren. Dialoge oder Texte werden zuerst per CD einmal vorgelesen, dann arbeiten die Studenten unter der Anweisung der Lehrperson an den neuen Vokabeln und der Grammatik. Die Grammatik wird als Schwerpunkt, meistens auf Chinesisch, im Unterricht erklärt. Darauf folgen grammatischen Übungen und Übungen zu bestimmten Fertigkeiten, z. B. Hörübungen oder Schreibaufgaben. Vokabeln müssen die Studenten im Unterricht nicht unbedingt beherrschen, die Zeit zum Vokabellernen müssen sie sich außerhalb des Unterrichts nehmen. Folgende Abbildung zeigt einen Ausschnitt einer Vokabelliste aus Lektion 5 des ersten Bandes vom Lehrwerk *Studienweg Deutsch* (Liang / Nerlich 2004: 167):

⁹⁹ PGG: Prüfung für das Germanistik-Grundstudium in China.

¹⁰⁰ PHG: Prüfung für Hochstudium der Germanistik in China.

VOKABELN

Vorübung

wünschen +A (+D) 要求, 愿望
für +Akk. 为了, 用于
schenken +A +D 赠送

Text 1

ein/kaufen (+A) 采购, 买进
das Geschenk -e 礼物, 礼品
müssen 必须, 一定要
mögen (er möchte) 想要
der Pinsel - 毛笔, 画笔
die Farbe -n 颜色
das Hobby -s (业余)爱好
malen (+A) 画
die Kette -n 项链
die Perlenkette -n 珍珠项链
das Armband -er 手镯

es gibt +A 有, 存在
der Schmuck 饰物, 首饰
die Kleidung -en 衣服
die Ware -n 商品
der Laden - 店, 铺
handeln 交涉, 讨价还价
schwer 难的
die Lebensmittel (Pl.) 食品
das Getränk -e 饮料
das Bier -e 啤酒
die Dose -n 罐头, 听
das/die Cola ['ko: la] -/-s (可口)可乐(饮料)
die Flasche -n 瓶
der Wein -e 葡萄酒
das Brot -e 面包
die Wurst -e 香肠

Abbildung 16: Beispiel für Vokabelliste im chinesischen Lehrwerk für Deutschunterricht (Liang / Nerlich 2004)

Die unbekannten Vokabeln werden links (Nomen mit Artikel und Pluralform) mit chinesischen Übersetzungen aufgelistet. Beim Vokabellernen im Unterricht werden diese von den Studierenden ein- oder zweimal unter der Leitung der Lehrperson durchgelesen. Danach werden meistens die Studierenden mit dem Vokabellernen allein gelassen. Sie lernen die Vokabeln einfach so ohne spezielle Lernstrategien, sondern nur durch wiederholtes Lesen oder Schreiben und Ähnliches auswendig. Manchmal machen die Studenten unter der Anleitung der Lehrperson Vokabellernübungen wie *Assoziationen* mit manchen Vokabeln als Hausaufgabe. Eine Assoziation sieht so aus:

mittelstufigen Kurs, den oberstufigen Kurs, den Ausbildungskurs für Unternehmen, den Vorbereitungskurs für Test-DaF und einen Spezialkurs. Im Basiskurs für Anfänger, im mittelstufigen und oberstufigen Kurs wird Deutsch als Fremdsprache ähnlich wie an der Universität gelehrt, wobei sich aber das benutzte Lehrwerk von dem der Universität unterscheidet. Dieses von der Tongji-Universität publizierte Lehrwerk nennt sich *Stichwort Deutsch*. Auch dieses beinhaltet kein spezielles Wortschatztraining.

Im Ausbildungskurs wird Sprachtraining für Angestellte bei Unternehmen, Institutionen und Organisationen durchgeführt. Er ist also maßgeschneidert für Business-Sprachkurse. Der Kurs kann entweder im Lehrgebiet des Deutsch-Instituts oder direkt an den Unternehmen, Institutionen und Organisationen gehalten werden. Im zweiten Fall wird zum Beispiel für die Firma eine professionelle Deutschlehrkraft bereitgestellt. Die Lehrveranstaltungen können so nach dem Wunsch des Unternehmens und dem Sprachniveau der Lerner geplant und angepasst werden. Es sind außerdem spezielle fachsprachliche Trainingseinheiten vorgesehen. Im Vorbereitungskurs für Test-DaF werden die Lerner gezielt für den Test-DaF vorbereitet. Hier wird speziell auf die vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben eingegangen, wobei es wiederum kein spezielles Training für den Wortschatz gibt.

Der Spezialkurs thematisiert spezielle Bereiche¹⁰² für Deutsch als Fremdsprache, wie z. B. Grammatik oder eine der vier Fertigkeiten. Auch hier bleibt das Vokabellernen vernachlässigt. Diese Tatsache ist wegen ihrer auftretenden Häufigkeit in allen Lehrformen beispielgebend für den Deutschunterricht in China.

Außer auf den universitären oder schulischen Bereich möchte diese Arbeit einen Blick auf alternative Lernformen, wie sie z. B. im Internet zu finden sind, werfen. Welche Unterstützungen für das Vokabellernen können die chinesischen DaF-Lernenden im Internet finden? Wird „Deutschvokabellernen“ in der chinesischen Suchmaschine Baidu¹⁰³ eingetippt, kommen 4690000 Ergebnisse und in den ersten 30, also den am meisten

gesammelt: <http://www.daf-rs.com/>.

¹⁰² Das Deutschlernen wird in solchen Fremdsprachenschulen meistens in sechs Schwerpunkte untergeteilt, nämlich in Wortschatz, Grammatik und die vier Fertigkeiten Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben.

¹⁰³ Baidu ist die größte Suchmaschine in China, ähnlich Google.

besuchten Ergebnissen gibt es 25 kurze Aufsätze zum Thema Vokabellernen, wobei die meisten davon Zusammenfassungen deutscher Wörter zu verschiedenen Wortfeldern sind. Außerdem werden unter den fünf übrigen Ergebnissen vier Bücher und ein Lernprogramm angezeigt. Das Lernprogramm heißt Word Express. Die Bücher behandeln alle bestimmte Vokabellernstrategien: zwei die linguistisch-kognitive Methode und eines die Schlüsselwort Methode. Wenn man weiter nach Büchern zu diesem Thema sucht, erhält man nur wenige neue Ergebnisse.

Schlussfolgerung: Der schnell steigende Stellenwert des Deutschen in China ist mittlerweile erkennbar, aber die Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts in China ist immer noch verbesserungswürdig. Neben altmodischen Methoden im DaF-Unterricht gibt es auch neue Verfahren. Vokabellernen spielt zwar eine große Rolle beim DaF-Lernen und wird auch als Problem von den Lernenden anerkannt, allerdings steht es nicht, wie Grammatik und das Training der vier Fertigkeiten im Mittelpunkt. Das liegt am straffen Zeitplan der universitären Ausbildung und an der Zielorientierung in den Sprachschulen. Auch zum eigenständigen Vokabellernen stehen den DaF-Lernenden in China innerhalb oder außerhalb des Unterrichts nicht genügend Mittel zur Verfügung. Einerseits werden fast keine Vokabellernstrategien im DaF-Unterricht vermittelt und andererseits existieren nur wenige Bücher zu Thema Vokabellernstrategien. So ist Lernen von Vokabellernstrategien für die Lerner schwierig und hängt sehr stark von den jeweiligen Lehrpersonen ab.

7. Stand der Forschung

Sprachlehrforschung ist eine Abkürzung für Sprachlehr- und Sprachlernforschung. Sie beschäftigt sich nicht mit der Erforschung des Erwerbens, Lernens und Lehrens einer Muttersprache, sondern insbesondere mit modernen Fremd- und Zweitsprachen (L2), die durch den schulischen und außerschulischen Fremdsprachenunterricht gesteuert werden. Eine systematische Sprachlehrforschung wurde erst Ende des 19. Jahrhunderts in Leben gerufen und ist somit eine relativ neue Disziplin (vgl. Edmondson / House 2011: 15-25). Das Ziel der Sprachlehrforschung ist es, sowohl den Prozess des Fremdsprachenlernens ans Licht zu bringen als auch die Fremdsprachenlehre zu verbessern. Das soll z. B. mit Hilfe entwickelter didaktischer Vorschläge ermöglicht werden. Das wird normalerweise mit empirischen, also „auf Erfahrung beruhenden“ (Albert / Marx 2010: 12) Methoden durchgeführt, da diese allein in der Lage sind, „Hypothesen zu verifizieren bzw. zu falsifizieren“ (Yeh 2013: 43).

In diesem Kapitel sollen die neusten Vokabellernstrategien im DaF-Unterricht vorgestellt werden. Außerdem werden hier Forschungsergebnisse zur Effektivität der Vokabellernstrategien im DaF-Unterricht zusammengefasst und erläutert.

Die ausgewählten Untersuchungen zur Effektivität bei Vokabellernstrategien sind empirische Studien von Stork (2003), Teymoortash (2010) und Yeh (2013), die unterschiedliche Vokabellernstrategien unter Probanden verschiedener Länder verglichen und analysiert haben.

7.1 Antje Stork (2003)

Antje Stork führte ihre Studie mithilfe von 41 freiwilligen Probanden im Alter von 20 bis 24 Jahren durch, von denen 38 Studierende der Philipps-Universität Marburg sowie drei Mitarbeiter der Universität sind. Davon waren 22 deutsche Muttersprachler (54%) und 19 Nicht-Muttersprachler (46%) mit fortgeschrittenen Deutschkenntnissen. Stork benutzte in

ihrer Studie eine Kunstsprache¹⁰⁴ als die Zielsprache. Ihr Vorteil besteht darin, dass es bei einer Kunstsprache einfacher ist, Vokabeln zu erfinden, die alle gleich schwer bzw. gleich lang und für die Lernenden gleich interessant sind (vgl. Albert 2006: 59).

Vier Vokabellernstrategien wurden in der Studie getestet und miteinander verglichen: Methode 1 Auswendiglernen (Verbal repetition), Methode 2 Visualisierung der Wortbedeutung (Image words meaning), Methode 3 die Schlüsselwortmethode (Use keyword method) und Methode 4 die Ausführung von Bewegungen beim Lernen eines Wortes (Use physical action when learning a word). Dies sind alles Konsolidierungsmethoden zur Festigung der Bedeutung eines neu erlernten Wortes. Auswendiglernen gehört zu den Cognitiv Strategies (COG) und die anderen zu den Memory Strategies (MEM) (vgl. Abschnitt 5.3.1). Außer der Bekanntheit und dem Gebrauch der vier Vokabellernstrategien wurde noch ihre Effektivität beim Erlernen unbekannter Wörter erforscht. Andere Variablen wie die Anzahl der gelernten Fremdsprachen sowie das Alter und die Muttersprache wurden auch kontrolliert.

Für jede Methode wurden vier Vokabelsets (a, b, c, d) mit jeweils 20 Wörtern entwickelt. Die Versuchspersonen teilten sich in zwei Gruppen (Gruppe A und Gruppe B) und machten alle vier Vokabellernverfahren mit, um die Lernergebnisse über die Störvariablen wie Alter, Geschlecht, Intelligenz usw. zu parallelisieren. Zur Kombination der Gruppe und dem Vokabelset wurde eine Spiegelbildmethode verwendet, wobei nur eine Reihenfolge von den vier experimentellen Bedingungen (a, b, c, d) herausgegriffen und dann verdoppelt sowie gespiegelt wird. Um den Listeneffekt¹⁰⁵ zu vermeiden, wurden mit Hilfe des lateinischen Quadrat-Designs¹⁰⁶ folgende Reihenfolgen der vier Vokabelsets und der vier Methoden realisiert: a b c d, b d a c, d c b a, c a d b; 1-2-3-4 und 4-3-2-1. Dann wurden die Vokabelsets und Methoden in den beiden Gruppen unterschiedlich kombiniert:

¹⁰⁴ Eine Kunstsprache ist das Gegenstück einer echten Sprache, da sie künstlich ist und von Sprachlehrforschern erfunden wurde (vgl. Abschnitt 2.1).

¹⁰⁵ Mit Listeneffekt bezeichnet man den Effekt eines vermeintlichen leichteren Vokabelsets oder einer begabteren / motivierteren Gruppe auf den Erfolg oder Misserfolg der Lernmethode.

¹⁰⁶ Das lateinische Quadrat-Design wird im Abschnitt 8.1.2 in einer einfacheren Version im Zuge meiner eigenen Forschung genauer erklärt.

Gruppe A Methode 1 – Set a, Methode 2 – Set b, Methode 3 – Set c, Methode 4 – Set d.

Gruppe B Methode 4 – Set c, Methode 3 – Set a, Methode 2 – Set d, Methode 1 – Set b.

Die Lernmaterialien im Unterrichtsversuch waren Wortkarten; auf einer Seite der Karte stand ein deutsches Wort und auf der anderen Seite das entsprechende Fremdwort aus der Kunstsprache. Es wurden vier Unterrichtsstunden zu je 30 Minuten durchgeführt, in denen die Probanden in 20 Minuten 20 Vokabeln lernen sollten; die übrigen 10 Minuten waren für Instruktionen und Nachtests geplant. Zur Datenhebung wurden die folgenden Tests und Fragebögen entwickelt und benutzt: 1. zwölf Kontrolltests, jeweils drei unterschiedliche Tests zu jedem Vokabelset, womit die kurzfristige, die mittelfristige und die langfristige Behaltensleistung überprüft wurden; 2. ein Fragebogen mit personenbezogenen Fragen, um eventuell relevante personenbezogene Variablen zu erfassen; 3. ein Zusatzfragenbogen mit Fragen nach dem Lernvorgang und dem Kontrolltest, sodass festgestellt wurde, ob die Probanden die Vokabeln tatsächlich entsprechend der jeweiligen Instruktion gelernt haben. Folgende Ergebnisse erbrachte Storks Studie in Hinblick auf den Lerneffekt anhand der Kontrolltests (I, II, III):

		Methode 1	Methode 2	Methode 3	Methode 4
Mittelwert		15,44	15,07	18,39	14,56
Standardabweichung		4,18	4,95	2,20	5,49
Perzentile	25	12,38	11,50	17,79	11,50
(Median)	50	15,60	16,67	19,07	16,33
	75	19,22	19,34	19,80	19,11

Tabelle 10: Ergebnisse der Kontrolltest I, Gesamtgruppe (Stork 2003: 149)

Aus Tabelle 10 wird ersichtlich, dass sowohl der Mittelwert als auch der Median bei Methode 3 (Schlüsselwortmethode) am größten sind und sich dabei auch die geringste Streuung ergab. Die Unterschiede der Effektivität von den übrigen Methoden folgen zwar mit einigem Abstand, sind aber nicht so auffällig. Ebenso zeigten die Daten vom Kontrolltests II und III, dass die Methode 3 auch mittelfristig und langfristig den anderen Methoden zu besseren Ergebnisse führt. Außerdem wurden Ergebnisse hinsichtlich der

Bekanntheit und des Gebrauch der vier Vokabellernstrategien so in der Tabelle dargestellt:

	Bekanntheit(%)	Gebrauch(%)
Auswendiglernen	88	54
Visualisierung der Wortbedeutung	66	15
die Schlüsselwortmethode	34	22
die Ausführung von Bewegung beim Lernen eines Wortes	22	0

Tabelle 11: Bekanntheit und Gebrauch von den vier Vokabellernstrategien (Stork 2003: 17, verarbeitet)

Zusammenfassend lässt sich Schlussfolgerung daraus ziehen, dass im Vergleich zueinander die Methode 3, also die Schlüsselwortmethode, am effektivsten war. Sie ist trotz individueller Lernerunterschiede überindividuell den anderen Verfahren signifikant bei den kurzfristigen Behaltensleistungen überlegen und ebenfalls zeichnet sich diese Tendenz bei den mittelfristigen und langfristigen Intervallen ab. Die drei übrigen Verfahren zeigten zwar keine signifikanten Unterschiede in der Effektivität, wobei die Methode 4 die Ausführung von Bewegungen beim Lernen eines Wortes aber zu den schlechtesten Lernergebnissen führte.

7.2 Neda Teymoortash (2010)

Die Effektivität des Vokabellernens mittels drei Fremdsprachenvermittlungskonzepten stand im Mittelpunkt der Studie von Neda Teymoortash: die Suggestopädie, die kommunikativ-bilinguale Methode und Total Physical Response (vgl. Abschnitt 5.3.2). Teymoortash suchte 87 Probanden für ihre Studie, wovon alle an der Philipps-Universität Marburg im Fachbereich 09 Germanistik und Kunstwissenschaft studierten. Die Probanden waren im Alter von 20 bis 45, wobei die meisten von 20 bis 24 Jahre alt waren. Unter den 87 Probanden waren 80 deutsche Muttersprachler (92%) und sieben Nicht-Muttersprachler (8%) mit fortgeschrittenen Deutsch-Kenntnissen. Die Zielsprache war Persisch. Teymoortash stellte folgende vier Hypothesen auf (vgl. Teymoortash 2010: 233-234):

1. Die ausgewählten Wortschatzvermittlungskonzepte führen zu Unterschieden in den Behaltensleistungen.
2. Diese Unterschiede dazwischen beziehen sich nicht nur auf kurzfristige und mittelfristige, sondern auch auf langfristige Behaltensleistungen.
3. Die suggestopädischen Methode wirkt mindestens auf kurzfristige Behaltensleistungen signifikant besser als die anderen zwei Methoden.
4. Die durch die Kontrolltestergebnisse festgestellte Effektivität der drei Wortschatzvermittlungskonzepte stimmt nicht immer mit der Meinung der Probanden zur für erfolgreich gehaltenen Methode überein, d. h. es kann sein, dass die Probanden einer Methode für effektiver und besser halten, weil sie mehr Spaß dabei haben, wobei die Ergebnisse der Kontrollteste ein anderes Ergebnis zeigen.

Es wurden drei Vokabelsets entwickelt, die 10 konkrete Nomen, drei Verben und zwei Adjektive umfassen, also jeweils 15 Vokabeln. Die Probanden wurden in drei Gruppen unterteilt: eine Gruppe mit 22 Probanden, eine mit 37 und die letzte mit 28. Teymoortashs Experiment erfolgte auch mit Hilfe des Lateinischen Quadrats. Jede Gruppe sollte dreimal unterrichtet werden und die drei Vokabelsets lernen:

	Vokabelset A	Vokabelset B	Vokabelset C
Gruppe X	Methode 1	Methode 2	Methode 3
Gruppe Y	Methode 2	Methode 3	Methode 1
Gruppe Z	Methode 3	Methode 1	Methode 2

Tabelle 12: Die Zusammenstellung der Reihenfolge von experimentellen Bedingungen (Teymoortash 2010: 190)

Drei Kontrolltests wurden als Datenerhebungsinstrument nach den Unterrichtsstunden durchgeführt: der erste Test unmittelbar nach der ersten Unterrichtsstunde, um die kurzfristige Behaltensleistung der Probanden mit Hilfe der Methoden zu testen; ein zweiter Test nach einer Woche, um die mittelfristige Behaltensleistung der Probanden zu testen und ein letzter nach zwei Wochen, um die langfristige Behaltensleistung der Probanden zu testen. Folgende Ergebnisse bezüglich der Tests und Hypothesen wurden ermittelt:

Vokabellehrmethode	Messzeitpunkt	Mittelwert	Standardabweichung	Anzahl
Suggestopädie	1	10.97	2.81	87
	2	7.2	2.50	87
	3	5.24	2.60	87
Kommunikativ-Bilinguale Methode	1	10.80	2.96	87
	2	7.63	3.40	87
	3	6.37	3.36	87
Total Physical Response	1	8.18	2.75	87
	2	6.39	3.11	87
	3	5.16	3.16	87

Tabelle 13: drei Wortschatzvermittlungskonzepte über die Kontrolltest I, II, III (Teymoortash 2010: 222)

1. Der Mittelwert der drei Methoden betrug jeweils 7.80, 8.27 und 6.58. Es waren Unterschiede zwischen den drei Methoden zu erkennen. So wirkte die kommunikativ-bilinguale Methode effektiver als die anderen zwei Methoden der Studie, wenn man die langfristigen Behaltensleistungen betrachtet.
2. Unterschiede zwischen den drei Behaltensleistungen bezüglich der drei Methoden wurden ebenso festgestellt. So war z. B. eine besonders große Vergessensrate bei der Suggestopädie (Mittelwert 5.24 beim dritten Test von 7.2 beim zweiten und 10.97 beim ersten) zu sehen; außerdem ließ sich die kleinste Reduzierung des Mittelwertes bei der TPR-Methode erkennen.
3. Der Mittelwert bei der suggestopädischen Methode hinsichtlich der kurzfristigen Behaltensleistungen stand auf dem ersten Platz und zwar mit Abstand im Vergleich zur TPR-Methode.
4. Bezüglich der Ergebnisse der Kontrolltests in der vorliegenden Tabelle wirkte die kommunikativ-bilinguale Methode am effektivsten, dann folgte die Suggestopädie und den letzten Platz belegte die TPR-Methode. Während die Mehrheit der Probanden (64%) die Suggestopädie für am effektivsten hielt und 47% der Teilnehmenden die TPR-Methode als gut einschätzten, stand die kommunikativ-bilinguale Methode mit 67% im mittleren Bereich (vgl. Teymoortash 2010: 227).

7.3 Lien Chuan Yeh (2013)

Lein Chuan Yeh untersuchte mittels Befragungen den Einfluss von Vokabellernstrategien auf das Vokabellernverhalten bei insgesamt 754 Probanden, die an sieben Universitäten in China studierten. Sie untersuchte also nicht die Effektivität von Vokabellernstrategien, sondern deren Akzeptanz bei den Lernenden.

Die meisten Versuchspersonen studierten DaF als Hauptfach (96,6%), davon 2,9% als zweites Hauptfach, der Rest als Nebenfach (0,5%). 372 Personen wurden einer Experimentgruppe und 382 einer Kontrollgruppe zugeteilt. Neben der Vorstudie, der Vorbereitung und der Datenauswertung umfasste die Experimentphase drei Hauptteile: zuerst wurde eine offene Befragung mit vier Fragen durchgeführt, um die allgemeine Lernsituation zu erfassen und die von den Studierenden verwendeten Lernstrategien und deren Bekanntheit festzustellen. Danach wurden bei der Experimentgruppe die zu überprüfenden Vokabellernstrategien präsentiert und besprochen bzw. mit den Strategien experimentiert. Bei der Kontrollgruppe fanden weder Präsentation/ Besprechung noch ein Experiment statt. Dann folgten geschlossene Befragungen mittels 52 auf eigener Lehrerfahrung basierender Fragen. Die ganze Experimentphase fand von November 2007 bis Juni 2010 statt. Nach sechs bis acht Monaten nach der Experimentphase wurden die Studierenden ein zweites Mal mittels des geschlossenen Fragebogens befragt (vgl. Yeh 2013: 105, 117).

Die fünf ausgewählten Methoden in der Untersuchung waren die linguistisch-kognitive Methode, die situativ-imitative Methode, Sprachlernspiele, multimediale und internetgestützte Methoden und die Vermittlung von Vokabellernstrategien als Methode. Die linguistisch-kognitive Methode, Sprachlernspiele bzw. Multimediale und internetgestützte Methoden wurden im Abschnitt 1.3.4.1 vorgestellt. Hier werden zudem die situativ-imitative Methode und die Vermittlung von Wortschatzlernstrategien und -techniken als Methode kurz erklärt.

Situativ-imitative Methode: Mit dem Einsatz der situativ-imitativen Methode im Unterricht versucht man im Unterrichtsraum unter real existierenden fremdsprachlichen

Lehr- und Lernbedingungen authentische Kommunikationssituationen zu imitieren. Das Lehren und Lernen solcher Kommunikationssituationen kann auch außerhalb des Unterrichtsraums stattfinden, genau da, wo solche Situationen normalerweise auftreten. So kann man z. B. eine Verkaufssituation im Unterrichtsraum erschaffen oder man geht mit der gesamten Lerngruppe in ein Geschäft, um die Wörter im Wortfeld „Kaufen und Verkaufen“ zu vermitteln und zu üben (vgl. Yeh 2013: 90).

Vermittlung von Vokabellernstrategien als Methode der Förderung des Vokabellernens: In den letzten Jahrzehnten wurde zwar eine Reihe von Vokabellernstrategien beschrieben, aber den DaF-Lehrwerken fehlt es dennoch an einer systematischen Vermittlung von Vokabellernstrategien. Denn diese sind beim autonomen Lernen sehr hilfreich, da das Vokabellernen im Allgemeinen als eine individuell außerhalb des Gruppenunterrichts durchzuführende Tätigkeit gilt, die dann am effektivsten ist, wenn sie mit den vom Lernenden ausgewählten Vokabellernstrategien erfolgt. Unter Lernern gibt es verschiedene Lerntypen, sodass sich jede Strategie unterschiedlich auf den Einzelnen auswirken kann. Deshalb ist es notwendig, den Lernenden Vokabellernstrategien zu vermitteln, denn nur so können sie sich einen eigenen Weg zum effektiven Vokabellernen aussuchen. Bei dieser Methode steht „das Lernen des Lernens“ (Yeh 2013: 99) im Mittelpunkt. Die Experimentgruppe von Frau Yeh erhielt ein umfangreiches Training im Lernen mit verschiedenen Vokabellernstrategien, die Kontrollgruppe nicht.

Im Folgenden sollen die Forschungsergebnisse Yehs präsentiert werden:

Die in der Experimentphase der Experimentgruppe vermittelten Vokabellernstrategien wurden von den Probanden in der Experimentgruppe in höherem Ausmaß akzeptiert als von denen der Kontrollgruppe, d. h. der gezielte Einsatz von Vokabellernstrategien beeinflusste die Akzeptanz positiv und die Nachhaltigkeit dieses Einflusses der Vokabellernstrategien auf das Vokabellernverhalten der Probanden war noch sechs bis acht Monate nach dem Experiment festzustellen.

Außerdem wurde die linguistisch-kognitive Methode von der Experimentgruppe signifikant häufiger akzeptiert als von der Kontrollgruppe. Hingegen gab es bei der

situativ-imitativen Methode zwischen der Experiment- und der Kontrollgruppe keine signifikanten Unterschiede. Sprachlernspiele als Vokabellernstrategie sowie multimediale und internetgestützte Methoden erreichten in der Experimentgruppe eine höhere Akzeptanz als in der Kontrollgruppe, wobei es keinen signifikanten Einfluss auf die Akzeptanz der im Experiment vermittelten Lernmethoden ausübte, ob die DaF-Studierenden aus China oder woanders herkamen. Interessant ist noch, dass die üblicherweise als besonders effektiv beschriebene Schlüsselwortmethode (s. den Abschnitt zu Stork 2003) trotz umfangreichen Trainings eine geringe Akzeptanz erreichte.

8. Untersuchung über die Effektivität der Vokabellernstrategien im DaF-Unterricht in China

Dieses Kapitel umfasst ein selbst entwickeltes und durchgeführtes Experiment. Es besteht aus fünf Teilen:

Abschnitt 8.1 beschreibt die Vorüberlegungen zum Unterrichtsversuch. Hier soll der Forschungsgegenstand umrissen; die Auswahl der vier Vokabellernstrategien, die bei den chinesischen Probanden angewendet wurden, begründet sowie die Fragestellung und Hypothese festgelegt werden.

In Abschnitt 8.2 werden die Festlegung der Versuchsteilnehmer und die dazu benötigten Lernstoffe beschrieben. Außerdem werden die benötigte Zeit sowie die Zeiteinteilung des Unterrichtsversuchs und die Lehrperson des Unterrichtsversuchs vorgestellt.

In Abschnitt 8.3 wird der Untersuchungsmechanismus, genauer die Messeinstrumente, mit deren Hilfe die Ergebnisse des Experiments festgestellt wurden, erläutert.

Abschnitt 8.4 beschreibt detailliert die Durchführung der Untersuchung. Unterrichtspläne für jede Stunde werden mit ausführlichen Erklärungen zu Unterrichtsphase, Unterrichtsverlauf, Ziel, Sozialform, Material und Zeit aufgelistet.

In Abschnitt 8.5 wird die Datenauswertung beschrieben und analysiert. Zunächst werden die Ergebnisse der Lernfortschrittskontrolle der Probanden, danach die Meinung der Probanden über die Vokabellernstrategien anhand der Bewertung mit Hilfe eines Fragebogens dargestellt. Dabei werden die Eindrücke und Gefühle der Probanden über die vier ausgewählten Vokabellernstrategien gesammelt, und ermittelt, welche Vokabellernstrategien den Probanden bekannt sind und welche sie häufig verwenden. Dann werden die Ergebnisse der zwei Messinstrumente zusammengefasst und diskutiert. Hierbei soll festgestellt werden, ob eine der vier ausgewählten Vokabellernstrategien für die chinesischen Probanden tatsächlich effektiver als die anderen war. Letztendlich sollen einige Versuche und Vorschläge bezüglich des effektiveren Vokabelunterrichts für chinesische DaF-Studierende gemacht werden.

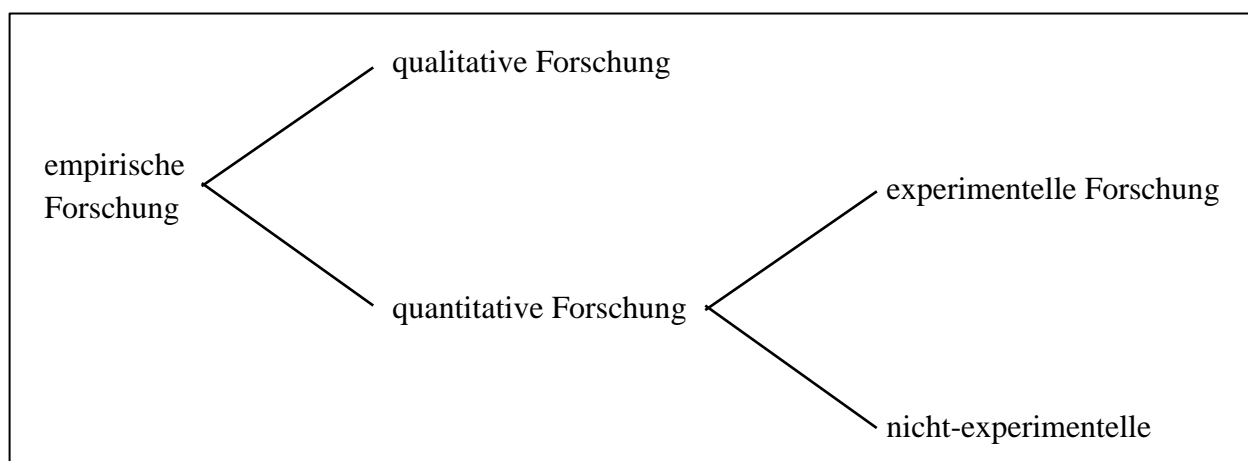
8.1 Vorüberlegungen der empirischen Forschung

Wie in Kapitel 1 erwähnt, wird in dieser Arbeit hauptsächlich der Fokus darauf liegen, welche der vier Vokabellernstrategien sich für chinesische DaF-Studierende effizienter und geeigneter darstellen. Hierfür muss, um wissenschaftlich verwertbare Ergebnisse zu erhalten, eine empirische Forschung durchgeführt werden.

Empirische Forschung ist eine wissenschaftliche Methodik, welche wörtlich als „auf Erfahrung beruhende Forschung“ (Albert / Marx 2010: 12) bezeichnet werden kann. Diese Methode wird verwendet, wenn man selbst mehr über eine schon häufig untersuchte Fragestellung herausfinden möchte, oder man glaubt, dass die vorhandene Untersuchung zu einer bestimmten Frage für die eigene Situation nicht besonders relevant ist (ebd.: 15). Was diese empirische Forschung betrifft, so soll eine gängige Forschungsfrage unter anderen Voraussetzungen untersucht werden. Zwar wurde auf dem Gebiet der Vokabellernstrategien und dem Vergleich der Effektivität zwischen zwei oder mehreren Vokabellernstrategien bereits viel Forschung betrieben, aber Untersuchungen speziell mit chinesischen DaF-Studierenden wurden im Vergleich zu den mit den deutschen, englischen, russischen oder japanischen Probanden bisher sehr wenig durchgeführt. Jede Nationalität hat ihre eigene oder eigenen Muttersprachen und verschiedene Denkweisen. Ihre ständigen Lerngewohnheiten, ihr Erziehungshintergrund und das Erziehungsziel haben sich auch mit der Zeit immer weiter auseinander entwickelt. Unter diesen Umständen kann deshalb eine gleiche Vokabellernstrategie auf verschiedene Nationalitäten auch anders wirken. Diese empirische Untersuchung wird auf der Basis der vorhandenen Forschungsergebnisse zu Vokabellernstrategien aber speziell mit chinesischen Probanden entworfen und durchgeführt.

Der Prozess läuft so ab: Zuerst wird die zu beantwortende Forschungsfrage gestellt; dann werden die Aussagen zu der Frage, nämlich die Hypothesen, logisch und theorieorientiert abgeleitet. Danach lassen sich die erforderlichen Daten aus der Realität durch geeignete spezielle Verfahrensweisen erheben, woraus Schlussfolgerungen gezogen werden können. Damit werden die Hypothesen entweder verifiziert oder verworfen. In der Regel wird die empirische Forschung als qualitative oder quantitative Forschung klassifiziert, wobei die quantitative Forschung experimentelle und nicht-experimentelle Forschungen umfasst (s. Abb. 18).

Abbildung 18: Arten von empirischer Forschung (Albert / Marx 2010: 12)



Ziel der qualitativen (auch explorativ-interpretativen) Forschung ist die Entdeckung einer Theorieaussage, wobei keine große Anzahl von Probanden benötigt wird, da schon der Einzelfall genügen kann, um soziale Zusammenhänge zu entdecken. Ohne eine standardisierte Methode werden meist Fragen offen gestellt und die Probanden können weitgehend frei antworten. Die Methoden für Datenerhebung sind hier z. B. teilnehmende Beobachtung, Interviews oder Gruppendiskussionen.

Ziel der quantitativen Forschung ist die Überprüfung von Theorieaussagen, die „ein Phänomen beschreiben, erklären und seine Verbreitung ermitteln will“ (ebd.: 13). Es geht darum, eine möglichst große Anzahl von Probanden zu befragen, da generalisierende Aussagen über soziale Zusammenhänge in ganzen Populationen gemacht werden sollen. In der Regel macht man standardisierte Untersuchungen, wobei die Probanden nicht frei

erzählen können, was sie als wichtig erachten, sondern sie müssen ein Raster ausfüllen, wie z. B. einen Fragebogen zum Ankreuzen. Nicht-experimentelle Forschung zählt oft einfach nur etwas, wie beispielweise Meinungsumfragen nach dem Muster Wie viele Menschen beantworten eine bestimmte Frage mit *ja*, wie viele mit *nein*? usw. Im Unterschied dazu lässt sich die experimentelle Forschung dadurch charakterisieren, dass etwas (z.B. die Strategien, mit den man Vokabeln lernt) von einer Kontrollinstanz kontrolliert wird (ebd.). In Bezug auf meine Fragestellung war ein quantitatives Vorgehen in Form eines Experiments mit einer zusätzlichen Befragung angemessen, weil generalisierende Aussagen gemacht werden sollten und eine Befragung zum Erfolg von Methoden nicht sichergestellt hätte, dass der tatsächliche Lernerfolg dem von den Befragten vermuteten entsprochen hätte. Zur Akzeptanz der einzelnen Methoden war jedoch eine Befragung nötig.

Die Untersuchung in dieser Arbeit wird als eine experimentelle Forschung wie folgt konzipiert und durchgeführt: Sie besteht aus einem Experiment in der Unterrichtspraxis und einer quantitativen Befragung. Damit soll erstens anhand einer Lernfortschrittskontrolle untersucht werden, mit welchen von den vier Vokabellernstrategien die chinesischen Teilnehmer bessere Lernergebnisse erzielen können. Zweitens sollen außerdem die Strategien vielfältig in anderen Bereichen wie Übungsgrad, Beliebtheit, Lehrprozess, relative Effektivität usw. von den Teilnehmern durch einen Fragebogen mit Antworten zu Fragen wie „Hat dir die Methode gefallen?“, „Fandest du die Atmosphäre gut?“ usw. beurteilt werden. Anhand der Auseinandersetzungen der erhobenen Daten lässt sich ermitteln, welche Strategie effizienter und geeigneter als die anderen auf die chinesische Versuchsteilnehmer wirkt.

Die daraus zusammenfassenden Ergebnisse sollen zum DaF-Vokabelunterricht für chinesische DaF-Studierende einen kleinen Beitrag leisten. In den nächsten Abschnitten werden die Auswahl der Vokabellernstrategien und die Verfahrensweise des Unterrichtsversuchs erläutert.

8.1.1 Auswahl der Vokabellernstrategien

Vier Strategien wurden ausgewählt und in die empirischen Forschung eingesetzt: hierbei handelt es sich um zwei traditionelle Methoden, nämlich *Methode 1 Auswendiglernen* und *Methode 2 Vokabellernen im Wortfeld* als eine aus den linguistisch-kognitiven Methoden sowie zwei alternative Methoden, nämlich *Methode 3 Vokabellernen mit „Memory“* als eine aus den spielerischen Methoden sowie *Methode 4 das Vokabellernen mit dem Lernprogramm „Hot Potatoes“* als eine aus den multimedialen und internetgestützten Methoden. Methode 1 gehört zu den kognitiven Strategien (COG) und Methode 4 zu den metakognitiven Strategien (MET), während die zwei übrigen Verfahren den Gedächtnisstrategien (MEM) zuzuordnen sind (vgl. Abschnitt 5.3.1).

Der Grund für die Auswahl der vier Methoden besteht darin, dass diese für die DaF-Unterrichtspraxis in China von tiefgreifender Bedeutung sind: Die Methoden 1 und 2 sind Repräsentationen für die traditionellen Methoden; die Methode 1 ist am weitesten verbreitet und wird auch am häufigsten im DaF-Unterricht verwendet; Methode 2 ist zumindest teilweise verbreitet, wird aber in der Praxis häufig umgesetzt (vgl. Abschnitt 6.3.2) – besonders in Kombination mit dem Auswendiglernen. Methoden 3 und 4 sind zwar in China nicht sehr bekannt, gelten aber meist als effiziente alternative sowie moderne Strategien, welche die alternativen Methoden repräsentieren.

Das Auswendiglernen: Hier ist besonders zu erwähnen, dass man in dieser empirischen Untersuchung unter der Methode des Auswendiglernens die gewohnte Methode versteht, mit der die Probanden immer Vokabeln lernen. Da sie meistens in Formen der Strategie des Auswendiglernens oder in ihren Varianten auftreten (vgl. Abschnitt 6.3.2), die von ihr nicht zu viel abweichen (mit wiederholtem Schreiben oder Lesen), wird diese Strategie hierbei zusammenfassend als Auswendiglernen bezeichnet. Unser Gehirn merkt sich Dinge und blockiert dann wieder den Zugriff auf gespeicherte Informationen. Das wiederholte Auswendiglernen ist eine unmittelbare Methode gegen das Vergessen. Wie in Abschnitt 5.3.2.1 beschrieben wird, bedeutet es hier bezüglich des Vokabellernens singuläres Vokabel-Auswendiglernen ohne Kontext. Es ist langweilig und danach sind die Vokabeln

in der Regel schwer abrufbar (vgl. Heiner 2016: 169). Es wird als wenig effektiv eingeschätzt, wird aber trotzdem häufig im DaF-Unterricht in China verwendet. In diesem Experiment wurden die fremden Vokabeln anhand einer Liste mit den deutschen Wörtern links und den entsprechenden chinesischen Übersetzungen rechts dargestellt und gelernt. Die Versuchspersonen wurden aufgefordert, sich die zu lernenden Vokabeln so einzuprägen, wie sie immer Vokabeln auswendig lernen.

Vokabellernen im Wortfeld: Der Terminus „Wortfeld“ wurde 1931 von Jost Trier eingeführt. Darunter versteht man in der Sprachwissenschaft ein lexikalisches Feld und Bedeutungsfeld. Es wird im Allgemeinen als eine Gruppe von begriffsähnlichen / -verwandten Wörter definiert. Nach Kühn (1994: 56) ist es ein durch das Auftreten eines gemeinsamen semantischen Merkmals zusammengehaltenes lexikalisch-semantisches Paradigma, in dem die Lexeme durch bestimmte semantische Merkmale in Opposition zueinander stehen und damit ein Netz von semantischen Beziehungen konstituieren; d. h., ein Wortfeld wird durch ein Netzwerk dargestellt, wo die Wörter nach der Schlussfolgerung aus den Forschungsergebnissen der Psycholinguistik nicht isoliert existieren, sondern die immer mit bedeutungsähnlichen Wörtern eine strukturierte Menge sich gegenseitig beeinflussender Elemente bilden (vgl. Bußmann 2008: 798; vgl. 4.2.2). Die Methode des Vokabellernens im Wortfeld ist zwar eine der vielen linguistisch-kognitiven Möglichkeiten, Vokabeln anzuordnen und dann im Gedächtnis zu behalten, allerdings ist sie als allgemeine linguistisch-kognitive Methode noch etwas eingeschränkt. Vokabellernen mit Wortfeldern bedeutet, Vokabeln immer in neuen semantischen Relationen zu vernetzen, also z. B. Gegensatzpaare, Ober- und Unterbegriffe usw. In dieser empirischen Untersuchung sollten die Probanden neue Vokabeln mit einer eigens entwickelten Wortfeldübung memorieren, die aus der Vokabellernübung *Assoziationen* (vgl. 6.3.2) abgeleitet wird.

Die folgenden zwei beliebten modernen Verfahren, nämlich die spielerische und die multimediale und internetgestützte Methode werden als Kontrast zu den ersten zwei traditionellen Methoden ausgewählt, da sie als sehr effizient und geeignet für chinesische DaF-Studierende angesehen werden. Die spielerische Methode und die multimediale und

internetgestützte Methode werden hier direkt auf „Memory“ und das Lernprogramm „Hot Potatoes“ eingeschränkt. Im Folgenden werden diese Auswahl und ihr Einsatz begründet und erläutert.

Vokabellernen mit „Memory“: Die DaF-Studierenden in China benötigen Motivation und Unterhaltung, weil sie z. B. unter mehr Stress im Studiengang als die DaF-Studierenden in anderen Ländern stehen, wie bereits im Abschnitt 6.3.2 erläutert. Sprachlernspiele können als Entspannungs- und Erfrischungsmittel im Deutschunterricht dienen. Spiele können gut genutzt werden, um die Aufmerksamkeit und das Interesse der Lernenden zu wecken. Außerdem bietet die spielerische Methode im Vergleich zu vielen anderen Vokabellernstrategien den Lernern durch die bereits erwähnten Merkmale des Spiels höhere Motivation: relative Freiwilligkeit, Regelmäßigkeit und Unterhaltung. Lernziel und Spielziel werden gleichzeitig erreicht. Diese Methode kann sehr effektiv sein. Es wird allerdings bezweifelt, ob der Einsatz eines Spiels einen aktiven Beitrag zum effektiven Lernen leisten kann. Die Effektivität des Einsatzes eines Spiels für das Fremdsprachenlernen wurde bereits untersucht. In Band 21 des Sammelbandes *Perspektiven Deutsch als Fremdsprache* wird eine Untersuchung zu diesem Thema ausführlich vorgestellt. Diese Untersuchung bestätigt, dass der Einsatz eines Spiels im Fremdsprachenunterricht, gegenüber den Lernergebnissen des Unterrichts mit methodischem Vorgehen ohne Sprachlernspiele, in einer vergleichbaren Unterrichtssituation nicht schadet und unter Umständen „kurzfristig sogar signifikant höhere Lernerfolge“ (Jentges 2007: 111) erzielt. Deshalb ist es sinnvoll, diese Methode in die Praxis umzusetzen, ihre Effektivität zu testen, mit einer anderen Methode zu vergleichen und die Ergebnisse zu analysieren.

Vokabellernen mit dem Lernprogramm „Hot Potatoes“: „Hot Potatoes“ ist eine frei verfügbare Autorensoftware, durch welche die Lehrperson ihre eigenen Lernmaterialien wie Aufgaben mit Wörtern, Bildern und Tönen entwickeln kann. Damit können die folgenden sechs Arten der Vokabelübungen entwickelt werden: JQuiz (Quizfragen), JBC (Multiple Choice), JCloze (Lückentexttest), JMatch (Zuordnungsübung), JMix

(Schüttelsatz / -wort) und JCross (Kreuzworträtsel). Die Übungseinheiten werden zuerst einzeln verarbeitet und am Ende durch einen Masher zusammengestellt. Diese Methode ist ein Produkt des Informationszeitalters und entwickelt sich mit der Erforschung des Lernens stetig weiter. Sie hat vor allem die Verhaltenspsychologie, die Entwicklungspsychologie und die kognitive Psychologie als ihre psychologisch-didaktischen Grundlagen. Ihre Effektivität wurde durch verschiedene Testverfahren und Feldversuche bestätigt. Die Ergebnisse sind in den im folgenden erwähnten Arbeiten zu finden: Die Lerneffizienz der multimedialen und internetgestützten Methode ist hoch, da „ein gleichbleibender Lernerfolg mit geringerem Zeit- (Lern-) Aufwand (bis zu 30% Einsparung) erreicht wurde“ (Hahn / Künzel / Wazel 1998: 30). Außerdem hat diese Methode weitere Vorteile, wie z. B. Bildungskosten, die durch Lernautonomie am Arbeitsplatz eingespart werden (vgl. Bodendorf 1989: 72; Schultze-Wolters 1992: 3). Außerdem tritt der erwünschte Nebeneffekt des Vertrautwerdens mit Computeranwendungen auf. Die Form der Evaluation der computerunterstützten Unterrichtsformen bei den durchgeführten Untersuchungen ist allerdings nicht unumstritten, da „die meisten Untersuchungen von der Prämisse ausgehen, man könne bei der Variation der zu kontrollierenden Variable ‚Medium‘ alle übrigen Variablen des Unterrichtssystems konstant halten“ (Heidt 1975: 235). Zwar wurden die meisten Effizienzvorteile scheinbar durch psychologische Verfahren statistisch nachgewiesen, aber dies sind keine objektiven Ergebnisse, weil die allgemeinen Testgütekriterien Objektivität, Validität und Reliabilität für solche Verfahren nur bedingt erreichbar sind (vgl. Götz / Häfner 1992: 31-58). In Anbetracht der Vorteile dieser Methode ist es sinnvoll, weitere Untersuchungen durchzuführen und Verfahren zu entwerfen, um ihre Effektivität zu testen. Außerdem gibt es wenige solcher Untersuchungen mit chinesischen Probanden, weshalb diese Felduntersuchung im Vergleich zur traditionellen Methode für China als sinnvolles Beispiel dienen kann.

8.1.2 Verfahrensweise der Durchführung des Unterrichtsversuchs

Nach der Festlegung der vier Vokabellernstrategien als vier verschiedene experimentelle Bedingungen (1, 2, 3, 4) bei dieser Untersuchung soll an dieser Stelle das Untersuchungsverfahren vorgestellt werden. Um die Positionseffekte¹⁰⁷ auszuschließen, bieten sich grundsätzlich vollständiges oder unvollständiges Ausbalancieren an. Der Unterschied dazwischen besteht in der Realisierung von den Reihenfolgen der experimentellen Bedingungen beim Experiment. Ein vollständiges Ausbalancieren fordert die Realisierung aller möglichen Reihenfolgen von experimentellen Bedingungen, und zwar soll jeder Reihenfolge ein entsprechender Anteil von Versuchspersonen zugeordnet werden. Hierbei ergeben sich bei vier experimentellen Bedingungen 24 Reihenfolgen:

1 2 3 4	1 2 4 3	1 3 2 4	1 3 4 2	1 4 2 3	1 4 3 2
4 3 2 1	3 4 2 1	4 2 3 1	2 4 3 1	3 2 4 1	2 3 4 1
2 1 3 4	2 1 4 3	2 3 1 4	2 4 1 3		
4 3 1 2	3 4 1 2	4 1 3 2	3 1 4 2		
3 1 2 4	3 2 1 4				
4 2 1 3	4 1 2 3				

Demnach ist dieses Experiment schwierig durchführbar, besonders wenn noch die benötigte Menge von Probanden mitgerechnet wird. Im Gegensatz dazu kann das unvollständige Ausbalancieren ebenso den Einfluss möglicher Störvariablen minimieren, und zwar bieten sich noch die Möglichkeiten der Zufallsauswahl¹⁰⁸, der Spiegelbildmethode¹⁰⁹ und des Lateinischen Quadrats an, sodass aus allen dieser Reihenfolgen jeweils nur eine Untermenge realisiert wird. Für diese Untersuchung wurde das Verfahren des Lateinischen

¹⁰⁷ Positionseffekte können durch Training und / oder Ermüdung bedingt werden: Die verschiedenen Positionen derselben Frage können zu unterschiedlichen Antworten führen – während der Beantwortung kann sich das Instruktionsverständnis ändern oder am Ende können Sättigungs- und Ermüdungseffekte die Antworten beeinflussen (vgl. Stork 2003: 140).

¹⁰⁸ Bei der Zufallsauswahl werden mit Hilfe eines Zufallsverfahrens diejenigen Bedingungen ausgewählt, die dann den Versuchspersonen zugeordnet werden (vgl. Stork 2003: 141).

¹⁰⁹ Bei der Spiegelbildmethode wird nur eine Reihenfolge von experimentellen Bedingungen herausgegriffen, verdoppelt und gespiegelt (ebd.).

Quadrats (Englisch: *latin square*) gewählt. Nach dem Lateinischen-Quadrat-Design muss man mit den sogenannten Kontrollgruppen arbeiten, wenn man z. B. durch ein Feldexperiment die Effektivität von zwei Methoden, also Methode X und Methode Y vergleicht. Normalerweise ist es so, dass man „zwei möglichst starke Gruppen von Lernenden gleichzeitig mit vergleichbaren Lehrpersonen einen vergleichbaren Stoff lernen lässt (also das lateinische Quadrat-Design, das in dieser Untersuchung auch ein ‚unabhängige Gruppen-Design‘ ist¹¹⁰)“ (Albert / Marx 2010: 89-90), z. B. Gruppe 1 und Gruppe 2 lernen jeweils zwei etwa gleich schwer zu lernende Vokabelsets mit verschiedenen Methoden. Danach werden die Lernergebnisse beider Gruppen verglichen. Die Hypothese wird dann beispielsweise dadurch gestützt, dass Methode A effektiver ist, wenn die Lernergebnisse der mit Methode A gelernten Vokabeln erheblich besser sind als die der mit Methode B gelernten. Aber im Prinzip muss man dies wiederholen, um Zufälligkeiten ausschließen zu können (vgl. Albert / Marx 2010: 90).

Die Planung des Experiments bei zwei Methoden sähe aus wie in der folgenden Tabelle.

Tabelle 14: Empfehlenswertes Design für ein solches Experiment nach Lateinischen-Quadrat-Design (Albert / Marx 2010: 90)

	Methode 1	Methode 2
Gruppe A	Vokabelset X	Vokabelset Y
Gruppe B	Vokabelset Y	Vokabelset X

Demnach wurden die Versuchsteilnehmer zunächst in zwei möglichst ähnlich starke Gruppen, nämlich Gruppe A und Gruppe B (die beiden Gruppen dienen einander als Kontrollgruppen) eingeteilt¹¹¹. Die Anzahl der Reihenfolgen gleichen den experimentellen Bedingungen. Bei vier experimentellen Bedingungen werden folgende Reihenfolgen realisiert:

¹¹⁰ Das Messwiederholungsdesign ist auch möglich, aber in der Realsituation des Unterrichts meist schwieriger durchzuführen. Man kann die Schüler nicht dasselbe noch einmal mit einer anderen Methode lernen lassen. Gleich schwierigen neuen Lernstoff zu finden, ist nicht so einfach, zudem ändert sich in der Zeit, die zwischen den beiden Messungen vergeht, die Jahreszeit und damit eventuell die Motivation für den Unterricht, das allgemeine Sprachwissen, die allgemeine Sprachlernfähigkeit usw.

¹¹¹ Die genaue Einteilungsweise und die Kriterien werden später im Abschnitt 8.2.1 detailliert erläutert.

I	1 4 3 2
II	3 1 2 4
III	2 3 4 1
IV	4 2 1 3

Um extreme Positionseffekte und den Listeneffekt (vgl. Abschnitt 7.1) über alle Versuchspersonen möglichst hinweg zu kontrollieren, wurden die Reihenfolgen II und IV, also 3-1-2-4 und 4-2-1-3 herausgegriffen. Danach folgte eine unterschiedliche Kombination der vier Vokabelsets (a, b, c, d) und der vier Methoden (1, 2, 3, 4) in den beiden Gruppen (Gruppe A und Gruppe B). So lernte Gruppe A beispielsweise nach Methode 1 die Vokabeln von Set a, Gruppe B jedoch lernte nach Methode 1 die Vokabeln von Set c:

Gruppe A	Methode 3 – Set c, Methode 1 – Set a, Methode 2 – Set b, Methode 4 – Set d.
Gruppe B	Methode 4 – Set b, Methode 2 – Set a, Methode 1 – Set c, Methode 3 – Set d.

Insgesamt wurden acht Unterrichtsstunden durchgeführt und das ganze Experiment hat sechs Wochen gedauert. Als Instrument der Datenerhebung gab es bei dieser Untersuchung außer der Lernfortschrittskontrolle der Lernergebnisse noch einen Fragebogen. Die Lernfortschrittskontrolle aller Unterrichtsstunden umfasste drei Kontrolltests, die zu drei verschiedenen Zeitpunkten stattfanden (jeweils eine, zwei und drei Wochen nach dem Lernen). Die Verfahren der Lernfortschrittskontrolle sowie die Gründe der Nutzung und die Funktion des Fragebogens werden weiter im Abschnitt 8.3 erläutert. Zusammenfassend stellt sich der Untersuchungsplan wie folgt dar:

Tabelle 15: Unterrichtsplan für das Experiment

Woche	Vor- und Kontrolltests davor	Untersuchungspraxis	Kontrolltest danach
Gruppe A			
1	Vortest (Set c)	Methode 3 – Set c	Kontrolltest 1 (Set c)
2	Kontrolltest 2 (Set c) Vortest (Set a)	Methode 1 – Set a	Kontrolltest 1 (Set a)
3	Kontrolltest 3 (Set c) Kontrolltest 2 (Set a) Vortest (Set b)	Methode 2 – Set b	Kontrolltest 1 (Set b)
4	Kontrolltest 3 (Set a) Kontrolltest 2 (Set b) Vortest (Set d)	Methode 4 – Set d	Kontrolltest 1 (Set d)
5	Kontrolltest 3 (Set b) Kontrolltest 2 (Set d)		
6	Kontrolltest 3 (Set d)		
Gruppe B			
1	Vortest (Set b)	Methode 4 – Set b	Kontrolltest 1 (Set b)
2	Kontrolltest 2 (Set b) Vortest (Set a)	Methode 2 – Set a	Kontrolltest 1 (Set a)
3	Kontrolltest 3 (Set b) Kontrolltest 2 (Set a) Vortest (Set c)	Methode 1 – Set c	Kontrolltest 1 (Set c)
4	Kontrolltest 3 (Set a) Kontrolltest 2 (Set c) Vortest (Set d)	Methode 3 – Set d	Kontrolltest 1 (Set d)
5	Kontrolltest 3 (Set c) Kontrolltest 2 (Set d)		
6	Kontrolltest 3 (Set d)		

Ferner ist zu erwähnen, dass alle vier Methoden im Experiment hauptsächlich als Konsolidierungsstrategien eingesetzt werden sollten. Die zu lernenden Vokabeln wurden den Probanden zuerst in Form einer Wortliste mit entsprechenden chinesischen Übersetzungen vorgelegt; danach sollten die neuen Vokabeln mit der jeweiligen Methode memoriert werden, wie z. B.: In den Unterrichtsstunden mit „Memory“ wurde das Spiel „Memory“ als Hauptteil des Unterrichts vorgeplant, wobei nur am Anfang die Wortliste an die Probanden verteilt wurde. Sie hatten dann ein paar Minuten Zeit, die neuen Wörter kennenzulernen und sich mit ihnen vertraut zu machen. Ebenfalls stand in den

Unterrichtsstunden mit der multimedialen und internetgestützten Methode auch das Computerlernprogramm und die Interaktion zwischen den Probanden und dem Computer nach kurzer Einzelarbeit der Probanden mit der verteilten Wortliste im Mittelpunkt. Die detaillierte Beschreibung des jeweiligen Unterrichtsverlaufs und der Durchführung des Experiments werden in Abschnitt 8.4 dargestellt.

8.1.3 Fragestellung und Hypothese

8.1.3.1 Fragestellung

Vor Beginn der Praxisphase waren der Verwendungsstand der traditionellen Methoden 1 und 2 in China sowie das Ziel der übrigen zwei eher moderneren Methoden 3 und 4 für chinesische DaF-Unterrichtspraxis zu finden. Diese waren nach einiger Literaturrecherche schnell gefunden. Die Methode 1 Auswendiglernen wird wegen ihrer für die Studierenden oft ermüdenden und semantisch oberflächlichen Verarbeitungsweise zumeist als wenig effizient betrachtet, wenn man mit der langfristigen Behaltensleistung rechnet. Die Methode 2 Vokabellernen im Wortfeld könnte mit einer interessanten Verarbeitungsweise zuerst die Motivation der Lernenden erhöhen. Außerdem basiert sie sich auf einer linguistisch-kognitiven Grundlage, wodurch die Vokabeln immer in neuen semantischen Relationen vernetzt werden, sodass diese Strategie für effektiver als das Auswendiglernen gehalten wird. Methode 3 Vokabellernen mit „Memory“ ist bekannt und kann durch ihre Verbindung von Spiel und Lernen zu einem relativ hohen Lernerfolg führen. Methode 4 Vokabellernen mit dem Lernprogramm „Hot Potatoes“ sollte durch die vielfältige Präsentations- und Verarbeitungsweise sowie eine vermutliche Förderung der Lernerautonomie wie andere multimediale Strategien auch zur relativ hohen Lerneffizienz führen: Es sollte also mit geringerem Zeitaufwand ein gleichbleibender Lernerfolg erreicht werden. Zur gleichen Zeit bleibt der Einsatz neuer Medien aber auch umstritten, da bei den Forschungen über multimediale Strategien immer davon ausgegangen wird, dass man bei der Variation der zu kontrollierenden Variable „Medium“ alle übrigen Variablen des Unterrichtssystems konstant halten könne.

So ist der Vergleich der Effektivität in Bezug auf chinesische DaF-Studierende sowohl zwischen zwei traditionellen und zwei neuen Vokabellernstrategien als auch zwischen zwei üblichen und zwei eher fremden Vokabellernstrategien in China besonders sinnvoll. Dieser Vergleich sollte in den Unterrichtsversuchen stattfinden, bei welchen nicht die Lehrpersonen im Mittelpunkt stehen, sondern die Lernenden. Folgende Fragestellung soll diese Untersuchung leiten:

Lernen die chinesischen DaF-Studierenden, die ein ähnliches Sprachniveau aufweisen, Vokabeln im gleichen Zeitraum mit den modernen Methoden 3 und 4 effektiver als mit den traditionellen Methoden 1 und 2, wobei welche am effektivsten wirkt? Dies soll anhand der Ergebnisse der Kontrolltests und der Fragebogen der Versuchsteilnehmer überprüft werden.

8.1.3.2 Hypothese

Um eine Hypothese anknüpfend an diese Fragestellung aufzustellen, muss zuerst geklärt werden, welche Faktoren das Erlernen und Behalten der Wörter einer Fremdsprache beeinflussen. Wie in Abschnitt 2.1.2 erläutert, lassen sich die wichtigsten Faktoren wie folgt zusammenfassen¹¹²:

Erlernen:

1. Motivation / Bedürfnis: Es gibt verschiedene Gründe, warum eine Fremdsprache gelernt wird. Es gibt interne Gründe, wenn der Lerner sich z. B. für die Kultur eines Landes interessiert und die Sprache und Kultur kennenlernen oder später eventuell auch dort studieren und leben möchte. Möglicherweise plant der Lerner eine Reise in dieses Land und möchte sich dort verständigen können. Möglich wäre ebenso, dass die Person einen Partner aus jenem Land hat usw. Auch externe Gründe wie z. B. gute Noten, Lob oder Gewinnen zählen dazu. Das alles macht die Motivation für das Erlernen einer Fremdsprache aus.

¹¹² Vgl. „Fremdsprachen sind nicht fremd.“: <http://www.fremdsprachenwerkstatt.ch/files/1.3.faktoren-fr.pdf>.

2. Interesse: Das persönliche Interesse an einer Fremdsprache wirkt ähnlich wie die Motivation, nur besteht der Unterschied darin, dass die Motivation mit dem Zweck zu verbinden ist und mit der Freude am Umgang mit Sprache und Kultur. Hat man Interesse an einer Sprache, verhält man sich im Unterricht aufmerksamer und aktiver. Auch außerhalb des Unterrichtes nimmt man sich bei Interesse mehr Zeit für das Lernen der Fremdsprache.
3. Konzentration: Je mehr man sich im Unterricht konzentriert und sich aktiv beteiligt, desto effizienter lernt man eine Fremdsprache.
4. Sinnesaktivierung: Wir erleben unsere Umgebung durch die fünf Sinne. Wir sehen, hören, fühlen, riechen und schmecken. Je mehr Sinne und Gefühle an dem Lernprozess beteiligt sind, desto besser wird der Lernstoff im Gedächtnis behalten. Das gilt in gewisser Weise auch für das Vokabellernen, wenn auch das Riechen und Schmecken kaum beim Vokabellernen eingesetzt werden können.
5. Intensität: Die Teilnahme an intensiven und authentischen Lernsituationen bestimmt die Intensität des Erlernens einer Fremdsprache. Optimal ist es, eine authentische Sprachgebrauchssituation zu schaffen, wie z. B.: die Planung einer Reise ins Land der Zielsprache, das Lehren eines anderen Fachs durch die Zielsprache oder der Versuch der Lehrperson im Unterricht immer auf einem leicht höheren Sprachniveau als die Lernenden zu sprechen.
6. Dauer: Je länger der Sprachkontakt dauert, desto mehr und besser erlernt man die Fremdsprache.
7. Alter: Es gibt zwei Typen vom Zweit-/Fremdspracherwerb, nämlich der kindliche Zweitspracherwerb und der Zweitspracherwerb im Erwachsenenalter. Im Allgemeinen wird angenommen, dass ein altersabhängiger Unterschied im Prozess des Zweitspracherwerbs besteht. Mit zunehmendem Alter muss das Erlernen einer Zweit-/Fremdsprache komplexer und durch andere Verfahren gesteuert werden. Dabei gestaltet sich das Lernen aber systematischer und bewusster.

8. Behalten: Wie im Abschnitt 5.2 beschrieben, ist das Vergessen durch den ganzen Prozess des Sprachlernens präsent. Nach den Gedächtnismodellen wird die Gedächtnisspur hauptsächlich stärker und dauerhafter durch einerseits einen tieferen Stimulus und andererseits durch Wiederholung und das Einbauen der neuen Vokabeln in unterschiedliche Netzstrukturen im Gedächtnis, die miteinander beweglich verbunden sein sollen. Zu diesem Zweck sollte das Gelernte nicht einfach isoliert dargestellt und am besten mit vielfältigen Präsentationsformen kombiniert werden, wie zum Beispiel mit Wortfamilien, im Kontext, mit Bildern, Musik usw.

Vergleich der vier Methoden:

Beim Erlernen wird Faktor 7 nicht berücksichtigt, da alle Lernenden in meiner Untersuchung Erwachsene sind und es sich hierbei um keinen methodischen Faktor, sondern um eine Eigenschaft der Lernenden, die unveränderbar ist, handelt. In der Untersuchung zur Effektivität der vier Vokabellernstrategien wird die Dauer (Faktor 6) gleich gehalten. Die vier Methoden tragen wenig zur Schaffung einer authentischen Sprachgebrauchssituation (Faktoren 5 und 6) bei. Aber bei den ersten vier Faktoren ist ein großer Unterschied zwischen den vier Methoden zu sehen. In Methode 1 überwiegt gegenüber den anderen Methoden besonders der Faktor Konzentration wegen der intensiven Arbeitsform mit neuen Wörtern. Dabei hat Methode 2 keinen besonderen Vorteil. Wie in Abschnitt 5.3.1 und 8.1.1 erläutert, wird bei Methode 3 das Lernziel durch das Spielziel „Memory“ erreicht: Wenn die Probanden das Spielziel erreichen möchten, müssen sie zuerst das Lernziel erreichen. Das bedeutet für diese Untersuchung: Je schneller und genauer die Probanden die Vokabeln im Kopf behalten, desto besser ist die Chance das Spiel zu gewinnen, d. h. dadurch können am wahrscheinlichsten Motivation und auch Konzentration der Lerner gefördert werden. Zweitens bietet die spielerische Methode den Lernenden die Möglichkeit, lockerer und mit mehr Interesse die unbekannten Vokabeln im Kopf zu behalten, denn die spielerischen Formen bauen gleichzeitig mehr oder weniger Stress durch eine entspannende und unterhaltende Atmosphäre im Unterricht ab. Im Vergleich hierzu liegen die Vorteile der Methode 4 vor allem in der möglichen

Vielfältigkeit der Arbeitsformen, was positiv auf die Sinnesaktivierung wirkt. Außerdem bringt diese Tatsache Einsparungen bei der Lehrzeit und fördert die Lernerautonomie ohne Lehrperson. Die Lehrperson ist nur der Helfer im Lernprozess, denn die Lernenden sollen laut dieser Methode in realen Situationen selbstständig mit den Multimedien umgehen. Dies kann auch stark von der Motivation der Probanden abhängen. Wer mit größerer Motivation lernt, kann Multimedien besser und effektiver im gleichen Zeitraum nutzen als andere mit weniger Motivation. Diese von der Lehrperson abhängige Rolle der Probanden bei der Methode 4 kann zu individuell ausgeprägten Lernergebnissen führen, was bedeutet, dass die Effektivität dieser Vokabellernstrategie nicht so stabil bleibt und von den Lernenden abhängig bleiben kann. Zum kurzfristigen Behalten hat Methode 1 mit vielen Wiederholungen während des Vokabellernens große Vorteile. Die Vielfältigkeit der Arbeitsformen bei Methode 4 sollte auch zu effektiveren Lernergebnissen führen. Bei langfristiger Behaltensleistung dürfte Methode 4 alle anderen Methoden mit ihren vielfältigen Arbeitsformen übertreffen, während Methode 1 hinter allen mit ihrer isolierten Darstellung der Wörter und der mechanischen Unterrichtsform zurückbleibt.

Hypothesen:

Deshalb werden die folgenden Hypothesen aufgestellt:

1. Es finden sich überindividuelle Unterschiede in den Behaltensleistungen bei den vier ausgewählten Vokabellernstrategien.
2. Die zwei alternativen Methoden beim Vokabellernen wirken im Wesentlichen effektiver als die zwei traditionellen Methoden bei den chinesischen DaF-Studierenden.
3. Methode 1 ist den anderen Methoden bei den kurzfristigen Behaltensleistungen überlegen.
4. Methode 4 wirkt signifikant effektiver als die anderen Methoden bei den langfristigen Behaltensleistungen, während Methode 1 hierbei am ineffektivsten wirkt.

Diese Hypothesen sollen anhand der Ergebnisse der Kontrolltests und der Fragebogen der zwei unterschiedlichen Gruppen überprüft werden.

8.2 Planung des Unterrichtsversuchs im DaF-Unterricht in China

8.2.1 Versuchsteilnehmer

Angesichts der Forschungsfrage wurden DaF-Studierende im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache oder Germanistik an einer chinesischen Universität als ideale Probanden betrachtet. Ich war auf die Zusammenarbeit mit einer für mich erreichbaren Universität angewiesen, die bereit war, mir über einen Zeitraum von anderthalb Monaten die Möglichkeit zu geben, mein Experiment durchzuführen. Dies war bei der Universität Südwestchinas in Chongqing der Fall dank der freundlichen Kooperation der Dozenten des Fachbereichs Germanistik. Die Größe der zwei Klassen (bei einer 23 Studierende und bei der anderen 22, also insgesamt 45 chinesische DaF-Studierende) im Fachbereich ist für das Experiment angemessen. Sie wurden in zwei Gruppen eingeteilt, in denen es jeweils 22/23 Studenten gab. Die Lehrperson kann den Lernprozess besser kontrollieren, wenn die Zahl der Probanden gering gehalten wird. Nur ca. 20 Probanden pro Gruppe ermöglichen diesen Umstand. Außerdem waren die beiden Anfängerklassen: Eine davon war im 2. Semester und die andere im 4. Semester. Dies war sehr passend, weil bei Anfängerklassen schon Grundkenntnisse der deutschen Sprache vorhanden sind, aber der Wortschatz noch relativ gering ist, sodass mehr Möglichkeiten für die Auswahl der Lernstoffe bestehen. Die Gruppeneinteilung – und damit die Verteilung der Studierenden des 2. und 4. Semesters auf die Gruppen – wird im Folgenden noch erläutert.

Wie vorher erwähnt, sollten zwei unterschiedliche Gruppen mit ähnlichen Deutschkenntnissen am Experiment teilnehmen. Einerseits sollten dann die DaF-Studierenden einer Klasse die gleiche Zeit Deutsch gelernt haben, so dass ihr Sprachniveau durchschnittlich ähnlich gut war (per Fragebogen wird kontrolliert, wer von ihnen außerhalb der Uni noch an irgendwelchen anderen Sprachkursen teilgenommen hat). Da auch in einer Klasse Einzelne die deutsche Sprache besser als andere beherrschen, und die Studenten noch in zwei Klassen im verschiedenen Semestern waren, wurden andererseits alle Studenten auf spezielle Weise in zwei Gruppen geteilt, sodass sie

homogen und möglichst gleich waren. Es wurde anhand ihren Noten der letzten Prüfung so gemacht, dass in der einen Gruppe der beste, in der anderen dann der zweitbeste Student ist, der drittbeste wieder in der ersten Gruppe usw., dann waren die Unterschiede zwischen den Gruppen klein genug.

Bei der Besprechung mit den Lehrern des Instituts an der Universität Südwestchina habe ich große Unterstützung erhalten und es war auch kein Problem die Klassen von der Untersuchung zu überzeugen. Festgelegt wurde, dass im Fachbereich Germanistik die Klasse im 2. Semester mit 22 Studenten der Untersuchung zur Verfügung steht und die Klasse im 4. Semester mit 23 Studenten. Dann wurden die Gruppen in jeweils in 22 und 23 Studenten geteilt. Dabei blieb der Unterschied so klein, sodass die Ergebnisse nicht beeinflusst wurden. Sie wurden einfach nach dem Ranking anhand ihren Noten der letzten Prüfung vor drei Monaten in zwei Gruppen unterteilt, also aus der ersten Klasse Nr. 1 in die Gruppe A, Nr. 2 in die Gruppe B, Nr. 3 wieder in die Gruppe A, Nr. 4 in die Gruppe B usw.; aus der zweiten Klasse dann Nr. 1 in die Gruppe B, Nr. 2 in die Gruppe A, Nr. 3 wieder in die Gruppe B, Nr. 4 in die Gruppe A usw. Nach dieser Einteilung ergaben sich Gruppe A mit 22 Probanden und Gruppe B mit 23 Probanden.

Vor dem Unterrichtsversuch wurde noch ein Gespräch mit allen Probanden durchgeführt, um eine möglichst kontinuierliche Teilnahme der Probanden zu garantieren.

8.2.2 Auswahl der Lernstoffe

Es wurden insgesamt vier Vokabelsets (Set a, b, c, d) gebraucht. Die Unterrichtsstunden wurden den Studierenden als freiwillige Veranstaltung angeboten, denn sie hatten schon viele Unterrichtsstunden in einer Woche, durchschnittlich 4,5 Deutschunterrichtsstunden pro Tag. Deshalb sollte:

1. jedes Vokabelset nicht sehr viele Wörter umfassen, wobei die Wörter aller Vokabelsets weder zu lang noch zu kompliziert sein sollten, damit die Unterrichtsstunden nicht zu lange dauerten und die Studierenden dadurch nicht belastet wurden;

2. jedes Vokabelset besser aus einem Wortfeld kommen, damit der Einsatz aller vier Methoden im Unterricht besser funktionierte; das Wortfeld sollte nicht zu typisch für das Alltagsleben, aber auch nicht zu ungewohnt sein, um zu vermeiden, dass die Probanden die Wörter schon kennen und motiviert blieben;

3. alle Wörter der vier Vokabelsets aus derselben Wortart sein, damit der Schwierigkeitsgrad der vier Vokabelsets möglichst gleich war und die Lernergebnisse nicht von unterschiedlichen Wortarten beeinflusst wurden, z. B. könnte sein es, dass die deutschen Verben für die chinesische DaF-Studierenden schwerer als deutsche Nomen zu merken sind;

4. die Länge der Wörter in vier Vokabelsets möglichst gleich oder mindestens vergleichbar sein, damit das Schwierigkeitsgrad der zwei Vokabelsets gleich blieb.

Unter Berücksichtigung der oben genannten vier Aspekte habe ich mich dafür entschieden, dass jedes Vokabelset 15 Wörter umfasst. Im Vokabelset a geht es um „Tiere“, im Set b „Instrumente“, im Set c „Pflanzen“ und im Set d „Sportarten“. Alle Wörter in den vier Vokabelsets sind Nomen, auch weil Nomen mehr Spielraum der zu untersuchenden Methoden lassen und bei ihnen eine größere Menge von Wörtern zur Auswahl steht als bei anderen Wortarten. Die Länge der Wörter in jedem Vokabelset wurde ebenso streng kontrolliert:

Tabelle 16: Die Kontrolle der Längen von den Wörter in jedem Vokabelset

Anzahl der Wörter (insgesamt 15)	Länge des Wortes (mit wie vielen Buchstaben)
1	9
3	8
2	7
3	6
4	5
2	4

Folgende sind die vier Vokabelsets¹¹³:

¹¹³ Die Vokabelliste für die Teilnehmer sind im Anhang A1 zu finden.

Tabelle 17: Vier Vokabelsets für die empirische Forschung

Länge des Wortes	Vokabelset a	Vokabelset b	Vokabelset c	Vokabelset d
9	der Schrätzer	das Hackbrett	die Blutbuche	das Trampolin
8	das Hermelin	das Xylophon	der Zucchini	das Biathlon
8	der Kolkrabe	die Trompete	die Narzisse	das Klettern
8	der Sperling	die Bratsche	der Rainfarn	der Akontion
7	der Kranich	das Alphorn	die Schlehe	das Florett
7	der Habicht	die Posaune	die Tagetes	das Billard
6	der Specht	das Fagott	das Distel	das Rodeln
6	der Wisent	das Becken	die Mistel	der Barren
6	der Gimpel	die Rassel	der Krokus	das Hockey
5	der Ziesel	die Harfe	die Esche	das Roque
5	der Biber	das Cello	die Nelke	der Degen
5	die Gämse	die Orgel	die Birke	der Säbel
5	der Dachs	die Flöte	die Aster	das Rodeo
4	der Elch	die Oboe	die Ilex	das Kanu
4	der Kauz	der Gong	die Okra	das Reck

8.2.3 Zeiteinteilung des Unterrichtsversuchs

Jede Unterrichtsstunde enthielt einen Vortest, eine erste Wortschatzauffrischung, die Arbeitsphase mit den Methoden, eine kurze Diskussion, das Ausfüllen des Fragebogens und des Kontrolltests¹¹⁴. Der Unterricht umfasste 60 Minuten, weil die Probanden noch Anfänger waren und die zu untersuchenden Methoden hauptsächlich als Konsolidierungsstrategien dienten. So blieb den Probanden etwas mehr Zeit zum Kennenlernen und Konsolidieren der neuen Vokabeln mithilfe der entsprechenden Vokabellernstrategie. Ferner wurden die Probanden so nicht überfordert, sie hatten mehr Zeit sich mit den Vokabeln und den Methoden auseinanderzusetzen. Die Stunde war immer so in vier Phasen angelegt: Erste Phase – 5 Minuten zur Begrüßung und Demonstration sowie für den Vortest; zweite Phase – 5 Minuten zum Vertrautmachen mit den Vokabeln Vorbereitung für die Erarbeitung mit den Strategien; dritte Phase – 40 Minuten zur eigenen Arbeitszeit der Lerner mit der jeweiligen Methode für die 15 Wörter

¹¹⁴ Die werden in der Durchführung der Untersuchung im Abschnitt 8.4 in diesem Kapitel genauer beschrieben.

vorgesehen; vierte Phase – 10 Minuten zur Diskussion und zum Ausfüllen des Fragebogens und Schreiben der Kontrolltests. Die genauen Beschreibungen hierzu sind im Abschnitt 8.4 Durchführung der Untersuchung zu finden. Zum weiteren lernten die zwei Gruppen von Lernenden auch immer gleichzeitig ihre Vokabelsets mit den entsprechenden Strategien, weil sich „die Motivation für den Unterricht, das allgemeine Sprachwissen, die allgemeine Sprachlernfähigkeit usw.“ (Albert / Marx 2010: 89-90) mit der Zeit ändern könnte, d. h. anhand des Plans sollten:

Gruppe A Methode 3 – Set c, Methode 1 – Set a, Methode 2 – Set b, Methode 4 – Set d.

Gruppe B Methode 4 – Set b, Methode 2 – Set a, Methode 1 – Set c, Methode 3 – Set d.

1. Gruppe A Vokabelset c mit der Methode 3 und Gruppe B Vokabelset b mit der Methode 4 gleichzeitig lernen;
2. Gruppe A Vokabelset a mit der Methode 1 und Gruppe B Vokabelset a mit der Methode 2 gleichzeitig lernen;
3. Gruppe A Vokabelset b mit der Methode 2 und Gruppe B Vokabelset c mit der Methode 1 gleichzeitig lernen;
4. Gruppe A Vokabelset d mit der Methode 4 und Gruppe B Vokabelset d mit der Methode 3 gleichzeitig lernen.

8.2.4 Lehrperson

Die Lehrpersonen jeder Unterrichtsstunde sollen vergleichbar sein, damit der Faktor Lehrperson die Lernergebnisse nicht beeinflusst. Bestenfalls werden alle Unterrichtsstunden von einer Person durchgeführt. Die Festlegung auf eine Lehrperson war zwar wegen der gleichzeitigen Anleitung von acht Unterrichtsstunden nach der vorherigen Vorplanung schwierig, allerdings hängt ihre Möglichkeit mit der Vorplanung der Unterrichtsstunden in drei selbständige Phasen und der lernerzentrierten Arbeitsweise zusammen. Deshalb wurde für alle acht Unterrichtsstunden nur eine Lehrperson festgelegt. Diese Rolle wurde durch meine Person übernommen, weil ich mit den ganzen Vorgang am vertrautesten war, da ich alle Vorüberlegungen der Untersuchung angestellt hatte, die

Materialien bzw. der Ablauf der Unterrichtsstunden selbst entworfen sowie vorbereitet hatte.

Um es zu ermöglichen, führte ich als die Lehrperson das Experiment so durch: Jedes Mal wurden die zwei Unterrichtsstunden jeweils für eine Gruppe gleichzeitig in zwei getrennten Klassenzimmer nebeneinander durchgeführt. Ich leitete zuerst zehn Minuten bei der Gruppe A die ersten zwei Phasen der Unterrichtsstunde zur Begrüßung, zur Demonstration und für den Vortest und danach folgte da die eigene Arbeitszeit der Lerner mit der jeweiligen Methode. Dann ging ich zur Gruppe B und leitete die ersten zwei Phasen zehn Minuten da. In den nächsten 30 Minuten betreute ich gleichzeitig in den zwei Gruppen, ein paar Minuten bei der Gruppe A, ein paar Minuten bei der Gruppe B usw. 30 Minuten später (bis zum Ende der zweite Phasen der Unterrichtsstunde bei Gruppe A) war ich zurück in der Gruppe A und leitete die dritte Phase da. Nach zehn Minuten für die Diskussion, den Fragebogen sowie den Kontrolltest war die Unterrichtsstunde bei der Gruppe A zu Ende und dann ging ich zur Gruppe B, um das Gleiche zu erledigen. Es war zwar für mich schon anstrengend, allerdings ist es gelungen und es lohnte sich auch, dadurch andere Störvariablen von der Lehrperson-Seite hinweg zu kontrollieren.

8.3 Untersuchungsinstrumentarium

Als Datenerhebungsmethoden dieser Untersuchung wurden eine Lernfortschrittskontrolle und ein Fragebogen entworfen.

8.3.1 Lernfortschrittskontrolle

Die Lernstands- / Lernfortschrittskontrolle war als Test aufgebaut. Sie bestand aus insgesamt vier Tests: einem Vortest und drei Kontrolltests. Der Vortest¹¹⁵ wurde zu Beginn jeder Unterrichtsstunde durchgeführt: Darauf befand sich die Wortliste mit den 15 deutschen Vokabeln, welche an alle Teilnehmer verteilt wurden. Die Versuchsteilnehmer sollten nun die entsprechenden chinesischen Übersetzungen zu den Wörtern aufschreiben,

¹¹⁵ Die Vortests zu den Vokabelsets sind im Anhang A2 zu finden.

damit festgestellt werden konnte, ob die Wörter ihnen schon bekannt waren. Wenn jemand einige Vokabeln schon kannte, wurden diese bei der Auswertung gestrichen. Der erste Kontrolltest wurde unmittelbar im Anschluss an die Unterrichtsstunde durchgeführt, um die kurzfristige Behaltensleistung der Probanden zu testen; der zweite Kontrolltest nach einer Woche, um die mittelfristige Behaltensleistung der Probanden zu testen und der dritte Kontrolltest nach zwei Wochen, um die langfristige Behaltensleistung der Probanden zu testen. Die Kontrolltests¹¹⁶ waren ähnlich dem Vortest aufgebaut, aber darauf befanden sich die chinesischen Übersetzungen, zu welchen die Probanden die entsprechenden deutschen Vokabeln schreiben sollten. Dabei war die Reihenfolge der Wörter zufällig und unterschiedlich zu ihrer Position im Vortest. Die Tests wurden dann bewertet. Die Kontrolltests als Lernfortschrittskontrolle, sowohl der Vortest als auch die Nachtests, wurden nach der Erhebung bewertet und die Anzahl der richtig produzierten deutschen Wörter wurde berechnet, d. h. wenn die Rechtschreibung nicht korrekt war, wurde das Wort als falsch bewertet und wurde nicht mitgerechnet. Zu erwähnen ist, dass das Genus des Wortes beim Bewerten der Tests nicht mitgerechnet wurde, also solange man das deutsche Wort richtig buchstabiert hatte, wurde es als richtig bewertet, egal ob das Genus dieses deutschen Wortes dazu (richtig) geschrieben worden war oder nicht. Anschließend konnten die Lernergebnisse nach den achten Unterrichtsversuchen mit den vier Methoden nach einem einheitlichen Verfahren verglichen werden.

8.3.2 Fragebogen

Neben der Lernfortschrittskontrolle wurden zwei Fragebögen¹¹⁷ für die Versuchspersonen entwickelt, von denen einer vor und der andere nach dem Unterrichtsversuch ausgeteilt wurde. Dies sollte als Ergänzung zur Lernfortschrittskontrolle dienen, damit die Effektivität beider Methoden durch die Ergebnisse der Lernfortschrittskontrolle und des Fragebogens besser analysiert werden konnte. Außerdem konnte so festgestellt werden, ob

¹¹⁶ Die Kontrolltests sind im Anhang A3 zu finden.

¹¹⁷ Die vollständigen Fragebögen sind im Anhang A3 zu finden.

die Einschätzungen der Experimententeilnehmer mit den Ergebnissen der Lernfortschrittskontrollen übereinstimmten.

Im Fragebogen I wurden hauptsächlich allgemeine Informationen zu den Probanden erfragt, wie z. B. Alter, Geschlecht, Muttersprache, Lernstand (die Dauer des Deutschlernens und ob es Probanden gab, die außerhalb der Universität an irgendwelchen Sprachkursen teilgenommen hatten, also ob das Sprachniveau der beiden Gruppen tatsächlich durchschnittlich gleich war). Dazu kamen noch Fragen zu ihnen bereits bekannten und benutzten Vokabellernstrategien, und zur üblichen Vokabelvermittlungsweise in ihrem Deutschunterricht.

Der Fragebogen II beschäftigte sich hauptsächlich mit den Eindrücken und Gefühlen der Probanden nach und während des Versuchs, wie z. B. wie die Atmosphäre im Unterricht war, wie die eigene Teilnahme am Lernprozess eingeschätzt wurde usw. Die meisten Fragen waren offene Fragen, „bei [denen] die Befragten frei antworten können und Gelegenheit haben, eigene Formulierungen und Gedanken einzubringen“ (Albert / Marx 2010: 65), wie z. B. : „Bist du der Meinung, dass du mit dieser Methode in der gleichen Zeit mehr als mit deiner gewohnten Methode gelernt hast? “ und es wurde auch danach gefragt, ob ihnen diese Methoden im Unterricht schon einmal begegnet waren. Falls sie die Methode bereits kannten, musste dies berücksichtigt werden, da es sowohl positive als auch negative Auswirkungen auf die Lernergebnisse haben konnte. Am Ende gab es noch Fragen wie: „Hat dir die Methode gefallen / nicht gefallen? Warum?“, „Würdest du in der Zukunft weiter mit dieser Methode neue Vokabeln lernen?“, „Würdest du diese Methode Kommilitonen weiterempfehlen?“ usw.. Zum Schluss sollten die Probanden die Methode benoten, um einen noch genaueren Überblick zu den Eindrücken und Gefühlen der Probanden bezüglich der Methoden zu bekommen.

Der Fragebogen II nach der Methode 1 Auswendiglernen wurde ein bisschen anders gestaltet: Einerseits wurden die Fragen über die Bekanntheit der Methode sowie die Frage: „Bist du der Meinung, dass du mit dieser Methode in der gleichen Zeit mehr als mit deiner gewohnten Methode gelernt hast?“ weggelassen; andererseits wurde dazu eine zusätzliche

Frage hinzugefügt, um den genauen Lernprozess mit der Strategie des Auswendiglernens zu kontrollieren: „Wie hast du die neuen Wörter gelernt? Beschreibe bitte!“ Damit sollte es ins Licht geworfen werden, wie die Probanden immer die neuen Vokabeln auswendig gelernt hatten.

Hinsichtlich der Datenerhebung ist noch zu erwähnen,

1. dass die Fragen auf den Fragebögen auf Deutsch und Chinesisch formuliert waren, denn die Probanden waren noch Anfänger und sie konnten Fragen auf Deutsch möglicherweise nicht vollständig verstehen.
2. dass sowohl die Lernfortschrittkontrolle als auch die Befragungen anonym blieben, damit die Versuchspersonen stressfrei am Unterrichtsversuch teilnehmen konnten und sich ohne Angst und Rücksicht auf dem Fragebogen ausdrücken konnten. Vor dem Unterrichtsversuch wurden alle Versuchspersonen mit Buchstaben nummeriert. Die 22 Probanden in der Gruppe A wurden mit A bis V und die 23 Probanden in der Gruppe B mit A' bis W' nummeriert. Die Buchstaben traten an die Stelle der Namen bei den Kontrolltests und der schriftlichen Befragung.

8.4 Durchführung der Untersuchung

Jede Unterrichtsstunde dauerte eine Stunde, also 60 Minuten. Mit jeder Methode wurden zwei Unterrichtsstunden durchgeführt, somit insgesamt acht mit den vier Methoden. Die Unterrichtsstunden mit derselben Methode erfolgten zwar mit verschiedenen Probanden (einmal mit der Gruppe A und einmal mit der Gruppe B) sowie unterschiedlichen Vokabelsets, allerdings blieben ihre Vorgänge wegen derselben Methode gleich. In den beiden ersten Unterrichtsstunden für Gruppe A und Gruppe B wurden vor Beginn des Unterrichts Fragebogen I an die Teilnehmer einmalig verteilt.

In diesem Abschnitt werden deshalb vier den Methoden entsprechende Stundenpläne dargestellt. Da bei allen Unterrichtsstunden mit den vier Methoden die erste, zweite und die letzte Phasen, also die Einstiegs-, Vorbereitungs- sowie Schlussphase relativ streng gleich gehalten wurden, um möglichst wenige Störvariable im Vorgang des Unterrichts zu

produzieren, werden die drei Phasen nur im Abschnitt 8.4.1 beim Stundenplan mit Methode 1 detailliert beschrieben und in den weiteren Abschnitte wird das Gleiche nicht mehr wiederholt, wobei nur die dritte Phase, also die Erarbeitungsphase, dargestellt wird.

8.4.1 Stundenplan mit Methode 1

Mit Methode 1 Auswendiglernen wurde von der Gruppe A das Vokabelset a und von der Gruppe B das Vokabelset c wie folgt gelernt:

Tabelle 18: Stundenplan mit Methode 1 Auswendiglernen

Unterrichts- phase	Unterrichtsverlauf	Ziel	Sozialform	Material/ Medium	Zeit/ min.
Einstiegs- phase	1. Begrüßen und einsteigen 2. Vortest (Kontrolltests II und / oder III) machen	Thema einführen	Plenum	Arbeits- blatt	5
Vorbereitung	an der Wortliste allein arbeiten: vorlesen, schreiben o. ä.	die TN machen sich mit den neuen Vokabeln vertraut	Einzel- arbeit	Arbeits- blatt	5
Erarbeitungs- phase	die Vokabeln auswendig lernen	verarbeiten und vertiefen	Einzel- arbeit	Arbeits- blatt	40
Abschluss	1. Diskussion 2. Fragebogen II 3. Kontrolltest I machen	Ergebnisse kontrollieren	Einzel- arbeit	Arbeits- blatt	10

Einstiegsphase: Zuerst begrüßte die Lehrperson alle TN und danach stiegen sie in das Thema ein. Der Vortest wurde durchgeführt: Die Wortliste mit nur deutschen Vokabeln wurde an die Probanden verteilt und sie sollten die entsprechenden chinesischen Übersetzungen zu den Wörtern aufschreiben, damitgeklärt wurde, ob alle Wörter unbekannt waren. Wenn dabei jemand einige Vokabeln schon kannte, wurden die bei der Auswertung gestrichen. Es ist noch zu betonen, dass die Kontrolltests II und / oder III hierbei stattfanden, also z. B. in der ersten Unterrichtsstunde in der Gruppe A fand bei dieser Phase nur der Vortest statt, in der zweiten noch der Kontrolltest II der Vokabeln aus der ersten Stunden vor einer Woche dazu und in der dritten dann der Kontrolltest III der Vokabeln aus der ersten Stunden vor zwei Wochen und der Kontrolltest II der Vokabeln aus der zweiten Stunden vor einer Woche usw.

Vorbereitungsphase: Dann wurde die Wortliste noch mal an alle TN verteilt, aber dieses Mal mit den entsprechenden chinesischen Übersetzungen. Für eine erste Wortschatzauffrischung sollten die TN fünf Minuten allein an der Wortliste arbeiten, um sich noch einmal mit den Wörtern vertraut zu machen. Sie lasen die Wörter vor, manche schrieben sie auf und verglichen die Wörter mit den chinesischen Übersetzungen, während die Lehrperson unter den TN herum lief, damit alle Fragen der TN beantwortet wurden.

Erarbeitungsphase: Die TN sollte die Vokabeln in der Wortliste in den nächsten 40 Minuten auswendig lernen, wie sie das üblicherweise machen.

Schlussphase: Zum Schluss wurde zusätzlich eine kurze Diskussion über das Thema eingeplant, damit die TN nicht die letzten Vokabeln noch ganz präsent im Gedächtnis hatten und dann wurden der Fragebogen II für diese Methode und den Kontrolltest I der gelernten Vokabeln in dieser Stunde durchgeführt, um die Lernergebnisse sofort zu kontrollieren und das Gefühl der TN über die Methode direkt zu ermitteln.

8.4.2 Stundenplan mit Methode 2

Mit Methode 2 Vokabellernen im Wortfeld wurde die Gruppe A das Vokabelset b und die Gruppe B das Vokabelset a wie folgend gelernt:

Tabelle 19: Stundenplan mit Methode 2 Vokabellernen im Wortfeld

Unterrichtsphase	Unterrichtsverlauf	Ziel	Sozialform	Material/Medium	Zeit/min.
Einstiegsphase	1. Begrüßen und einsteigen 2. Vortest (Kontrolltests II und / oder III) machen	Thema einführen	Plenum	Arbeitsblatt	5
Vorbereitung	an der Wortliste allein arbeiten: vorlesen, schreiben o. ä.	die TN machen sich mit den neuen Vokabeln vertraut	Einzelarbeit	Arbeitsblatt	5
Erarbeitungsphase	die Wörter klassifizieren, dann Assoziationen machen	verarbeiten und vertiefen	Gruppenarbeit	Plakat	40
Abschluss	1. Diskussion 2. Fragebogen II 3. Kontrolltest I machen	Ergebnisse kontrollieren	Einzelarbeit	Arbeitsblatt	10

Erarbeitungsphase: Die Lehrperson teilte die TN zuerst in Gruppen zu viert ein und die TN wurden dann aufgefordert, die Vokabeln in der Wortliste nach verschiedenen Kriterien zu klassifizieren und die Klassifikationen auf ein Plakat aufzuschreiben. Außerdem sollten sie danach noch in das Gedächtnis so viele Wörter wie möglich aussuchen, die auch zu den einzelnen Arten unter den unterschiedlichen Klassifikationen gehören. Die Lernenden hatten ihrer Fantasie recht freien Lauf gelassen. Beispielsweise arbeitete die Gruppe B mit dem Vokabelset a über Tiere und die Klassifikationen waren nach den Kriterien wie „ohne Federn“ vs. „mit Federn“, „schwimmen können“ vs. „nicht schwimmen können“, „vierbeinig“ vs. „zweibeinig“ vs. „ohne Beine“, „essbar“ vs. „nicht essbar“ usw. Dazu hatten sie auch zahlreiche vorher schon bekannte Wörter geschrieben. Manche TN haben sogar lustige Bilder dazu gemalt. Ein vereinfachtes Beispiel wird in der Abbildung 19 gezeigt. Dabei sind die in Fettschriften Klassifikationskriterien, die in schwarzer Schrift die zu lernenden Vokabeln aus der Wortliste und die in roter Schrift die von den TN hinzugefügten schon bekannten Vokabeln:

Abbildung 19: Vereinfachtes Beispiel der Klassifikation der zu lernenden Vokabeln mit Assoziation von den TN



8.4.3 Stundenplan mit Methode 3

Mit Methode 3 Vokabellernen mit „Memory“ wurde die Gruppe A das Vokabelset c und die Gruppe B das Vokabelset d wie folgend gelernt:

Tabelle 20: Stundenplan mit Methode 3 Vokabellernen mit „Memory“

Unterrichts-phase	Unterrichtsverlauf	Ziel	Sozialform	Material/Medium	Zeit/min.
Einstiegs-phase	1. Begrüßen und einsteigen 2. Vortest (Kontrolltests II und / oder III) machen	Thema einführen	Plenum	Arbeits-blatt	5
Vorbereitung	an der Wortliste allein arbeiten: vorlesen, schreiben o. ä.	die TN machen sich mit den neuen Vokabeln vertraut	Einzel-arbeit	Arbeits-blatt	5
Erarbeitungs-phase	das Spiel „Memory“ zu zweit machen	verarbeiten und vertiefen	Partner-arbeit	Spiel-karten	40
Abschluss	1. Diskussion 2. Fragebogen II 3. Kontrolltest I machen	Ergebnisse kontrollieren	Einzel-arbeit	Arbeits-blatt	10

Erarbeitungsphase: Die TN wurden zuerst in Gruppen zu zweit unterteilt, dann wurden die Spielkarten an die Gruppen ausgegeben. Die Spielkarten bestehen aus 30 Karten, 15 davon sind mit den zu lernenden deutschen Wörtern darauf und die anderen 15 sind mit den entsprechenden chinesischen Übersetzungen darauf. Für eine zweite Wortschatzauffrischung und Vorbereitung des Spiels wurden die Spielkarten in zwei parallelen Reihen hingelegt: eine Reihe mit den 15 deutschen Wörtern und die andere mit den 15 entsprechenden chinesischen Übersetzungen. Nach einigen Minuten wurden die Spielkarten umgedreht und miteinander vermisch. Die TN konnten zwei Spielkarten erst behalten, wenn sie beim Umdrehen von zwei Karten die Paare fanden, die aus einem deutschen Wort und der entsprechenden chinesischen Übersetzung bestanden. Jedes Mal wenn dies ein Spieler schaffte, durfte er dieses Paar behalten und konnte noch einmal zwei Karten umdrehen. Geling es ihm nicht, musste er beide Karten wieder umdrehen und dort liegen lassen und der andere kam dran. Dabei geht es darum, stets aufmerksam zu sein und sich zu merken, wo die Karten liegen, die ein Paar bilden. Das Spiel war zu Ende, wenn

keine Karten mehr auf dem Tisch lagen, und gewonnen hatte, wer die meisten Karten in der Hand behielt. Nach einer Runde spielten dann die Gewinner jeder Gruppe gegeneinander und die letzten drei Gewinner bekamen Belohnungen.

8.4.4 Stundenplan mit Methode 4

Mit Methode 4 Vokabellernen mit „Hot Potatoes“ wurde die Gruppe A das Vokabelset d und die Gruppe B das Vokabelset b wie folgt gelernt: Vokabelset d war über die Sportarten, während Vokabelset b die Instrumente thematisierte.

Es wurden dann zwei inhaltsverschiedene Vokabelübungen in gleicher Form mit jeweiligem Vokabelset durch das Lernprogramm „Hot Potatoes“ entwickelt.

Tabelle 21: Stundenplan mit Methode 4 Vokabellernen mit „Hot Potatoes“

Unterrichtsphase	Unterrichtsverlauf	Ziel	Sozialform	Material/Medium	Zeit/min.
Einstiegsphase	1. Begrüßen und einsteigen 2. Vortest (Kontrolltests II und / oder III) machen	Thema einführen	Plenum	Arbeitsblatt	5
Vorbereitung	an der Wortliste allein arbeiten: vorlesen, schreiben o. ä.	die TN machen sich mit den neuen Vokabeln vertraut	Einzelarbeit	Arbeitsblatt	5
Erarbeitungsphase	Vokabeln am Computer mit Lernprogramm „Hot Potatoes“ lernen	verarbeiten und vertiefen	Einzelarbeit	Computer	40
Abschluss	1. Diskussion 2. Fragebogen II 3. Kontrolltest I machen	Ergebnisse kontrollieren	Einzelarbeit	Arbeitsblatt	10

Vorbereitungsphase: Hierbei wurde eine zusätzliche besondere Wortliste¹¹⁸ mit den entsprechenden chinesischen Übersetzungen und auch Bilder dazu an die Probanden verteilt, da die Verbindung der Wörter und entsprechender Bilder eine Voraussetzung von einigen Aufgaben im Lernprogramm darstellte.

Erarbeitungsphase: Der Hauptteil der Unterrichtsstunde war Einzelarbeit der TN am Computer mit dem Lernprogramm „Hot Potatoes“. Jeder TN brachte seinen Computer ins Klassenzimmer mit und vor Beginn der Erarbeitungsphase wurde die durch das Programm

¹¹⁸ Die Wortliste ist im Anhang A5 zu finden.

entwickelte Vokabelübung in jeden Computer mit zwei USB-Sticks kopiert. Beide Vokabelübungen für Gruppe A und Gruppe B waren auf Deutsch und Chinesisch formuliert, damit die TN als Anfänger auch alles vollständig verstehen konnten.

Anhand der zu lernenden Vokabelsets (b und d) wurden vier Sorten von Aufgaben für diese zwei Unterrichtsstunden¹¹⁹ entworfen: 1. Match, Zu- bzw. Anordnung der deutschen Wörtern zu den entsprechenden chinesische Übersetzungen; 2. Single Choice, Auswahl des richtigen deutschen Wortes zu dem Bild. Bei jeder Aufgabe in dieser Übung sollten die TN anhand eines Bildes die entsprechende deutsche Vokabel aus vier Optionen (ABCD) auswählen. Dabei waren die vier Optionen keine falschen Wörter, sondern alle stammten aus dem zu lernenden Vokabelset, damit die richtigen Wortformen von anderen Vokabeln in diesem Vokabelset gleichzeitig ins Gedächtnis eingeprägt wurden. Die möglichen Variablen mussten ausgeschlossen werden. weggeräumt. Es wurde kontrolliert, dass in den 60 Optionen in dieser Übung (15 Aufgaben mal 4 Optionen bei jeder Aufgabe) jede Vokabel in dem Vokabelset viermal auftauchte und dass die richtigen 15 Optionen sich auch möglichst so gleich oft auf ABCD verteilten, z. B. fielen die 15 richtigen Optionen bei dieser Einheit von der Vokabelübung für Gruppe A mit dem Vokabelset d vier auf A, vier auf B, drei auf C und vier auf D; 3. Cloze, das Füllen der Lücke in den deutschen Wörtern mithilfe der angegebenen Informationen wie des Bildes, der Musik- oder Videostücke der entsprechenden Instrumente und Sportarten. Hier ist zu erwähnen: Bei der zweiten und dritten Aufgaben wurde neben den Bildern für Gruppe A (mit den Vokabelset über Instrumente) fast bei jedem Instrument noch ein Musikstück hinzugefügt, während für Gruppe B (mit den Vokabelset über Sportarten) noch Videostücke von jeder Sportarte hinzugefügt wurden, damit mehr Sinnesaktivierung eingesetzt wurde; 4. Kreuzworträtsel¹²⁰, es gab zwei Variationen für jedes Vokabelset und sie umfassten alle Wörter in dem Vokabelset. Was besonders war, bei der einfacheren Variation wurden die Hinweise direkt mit den chinesischen Übersetzungen oder dem Bild angeboten und bei der anderen nur mit einem Bild, Musik- oder Videostück. Diese Steigerung des Schwierigkeitsgrads in der

¹¹⁹ Die durch das Lernprogramm entwickelten Vokabelübungen für Gruppe A und Gruppe B werden hierbei zuerst im Anhang 6 genau beschrieben und dann in CD-ROM dieser Arbeit beigelegt.

¹²⁰ Die genaue Beschreibung über Kreuzworträtsel ist im Abschnitt 5.3.2.4 zu finden.

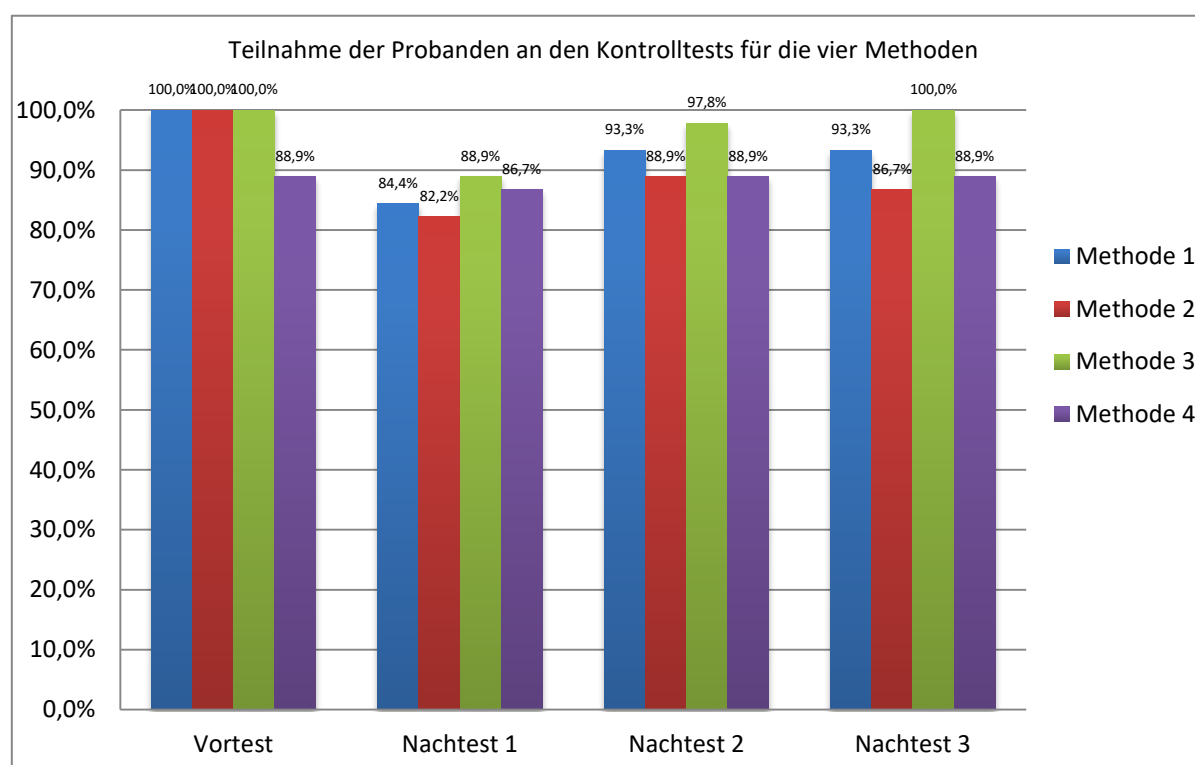
Aufgabe Kreuzworträtsel und die Verbindung der Wörter mit den Bildern, Musik- und Videostücken konnte zur Förderung des Interesses der Lerner führen. Die Aufgaben in dieser Vokabelübung konnten einzeln abgerufen und mehrmals wiederholt werden, d. h. die TN waren dabei in der Lage, ihren eigenen Lernprozess und Lernrhythmus individuell und frei selbst zu steuern.

8.5 Analyse der Datenauswertung

8.5.1 Ergebnisse der Lernfortschrittskontrolle

Nicht alle Probanden haben an allen Vor- und Nachtests teilgenommen. Der Grund für das Nicht-Mitschreiben der Testkontrolle könnte im Rahmen der anonym durchgeführten schriftlichen Tests nicht ausfindig gemacht werden. Die Anzahl der erhobenen Tests wurden zuerst nach Methoden in der folgenden Tabelle zusammengefasst¹²¹:

Abbildung 20: Teilnahme der Probanden an den Kontrolltests für die vier Methoden

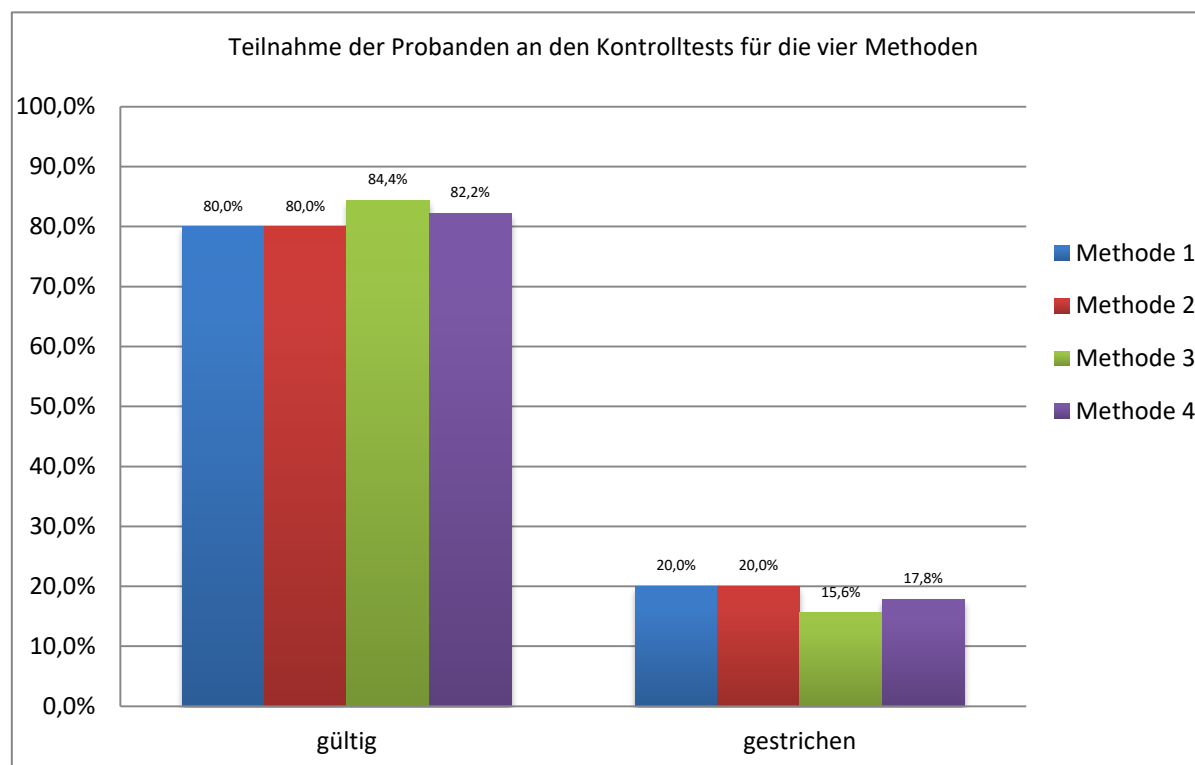


Den Vortest haben alle 45 Probanden bei den ersten drei Methoden geschrieben und bei der Methode 4 ca. 90% der Probanden. An den Nachtest 1 waren ca. 85% der Probanden

¹²¹ Die detaillierten Dateien sind im Anhang B1 zu finden.

bei allen vier Methoden beteiligt und an den folgenden Nachtests 2 und 3 ca. 90% der Probanden. Hier wurde dann die Gültigkeit der Teilnahme von den Probanden an den Kontrolltests gerechnet. Nur die Lernergebnisse von den Versuchspersonen, die an allen Tests teilgenommen, und kein einzelnes Wort im Vortest kannten, wurden als gültig gerechnet. Alle anderen Ergebnisse wurden gestrichen¹²²:

Abbildung 21: Gültigkeit der Teilnahme von den Probanden an den Kontrolltests für die vier Methoden



Die gültige Anzahl der Lernergebnissen bei allen vier Methoden macht über 80% aus.

Es lässt sich zusammenfassend sagen: An der Lernfortschrittkontrolle haben sich die meisten Versuchspersonen in zwei Gruppen kontinuierlich beteiligt und für die Validität der Lernfortschrittkontrolle spricht die große gültige Anzahl.

Folgende Ergebnisse wurden bei den vier Methoden in der Gruppe A und Gruppe B erzielt:

¹²² Die detaillierten Dateien sind im Anhang B1 zu finden.

Methode 1

Tabelle 22: Ergebnisse der Nachtests von Gruppe A und Gruppe B bei der Methode 1

Methode 1		Gruppe A	Gruppe B
N		19	17
Nachtest 1	Mittelwert	13.32	11.76
	Median	14	13
	Standardabweichung	2.08	3.12
Nachtest 2	Mittelwert	3.84	3.82
	Median	4	5
	Standardabweichung	2.46	2.94
Nachtest 3	Mittelwert	2.74	2.71
	Median	3	0
	Standardabweichung	2.02	3.78

Der Mann-Whitney-U-Test¹²³ ($p > 0.05$) ergab keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen bei allen Nachtests, so dass die zwei Gruppen zu einer Gesamtgruppe zusammengefasst werden können. Die Ergebnisse wurden im Folgenden zusammengefasst:

Tabelle 23: Ergebnisse der Nachtests bei der Methode 1

Methode 1	Mittelwert	Median	Standardabweichung	Anzahl
Nachtest 1	12.58	14	2.73	36
Nachtest 2	3.83	4	2.69	36
Nachtest 3	2.72	2	2.99	36

¹²³ Der Mann-Whitney-U-Test vergleicht zwei unabhängige Stichproben und basiert auf einer gemeinsamen Rangreihe der Werte beider Stichprobe. Den Test wurde online durchgeführt unter <http://faculty.vassar.edu/lowry/utest.html>, abgerufen am 19. April 2017. Alle folgenden genauen Berechnungen der U-Tests sind im Anhang B1 zu finden.

Methode 2

Tabelle 24: Ergebnisse des Nachtests 1 von Gruppe A und Gruppe B bei der Methode 2

Methode 2		Gruppe A	Gruppe B
N		16	20
Nachtest 1	Mittelwert	7.63	6.45
	Median	8	6
	Standardabweichung	3.52	3.40
Nachtest 2	Mittelwert	3.75	4.05
	Median	4	3
	Standardabweichung	2.30	3.31
Nachtest 3	Mittelwert	2.75	3.10
	Median	3	2
	Standardabweichung	2.05	3.27

Der Mann-Whitney-U-Test ($p > 0.05$) ergab keinen signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen bei allen Nachtests, so dass die zwei Gruppen zu einer Gesamtgruppe zusammengefasst werden können. Die Ergebnisse wurden im Folgenden zusammengefasst:

Tabelle 25: Ergebnisse der Nachtests bei der Methode 2

Methode 2	Mittelwert	Median	Standardabweichung	Anzahl
Nachtest 1	6.97	6	3.50	36
Nachtest 2	3.92	3	2.91	36
Nachtest 3	2.94	2	2.80	36

Methode 3

Tabelle 26: Ergebnisse des Nachtests von Gruppe A und Gruppe B bei der Methode 3

Methode 3		Gruppe A	Gruppe B
N		19	19
Nachtest 1	Mittelwert	11.79	10.47
	Median	12	11
	Standardabweichung	2.19	3.69
Nachtest 2	Mittelwert	8.42	8.58
	Median	9	8
	Standardabweichung	2.96	3.69
Nachtest 3	Mittelwert	3.21	3.89
	Median	3	3
	Standardabweichung	2.24	2.92

Der Mann-Whitney-U-Test ($p > 0.05$) ergab keinen signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen bei allen Nachtests, so dass die zwei Gruppen zu einer Gesamtgruppe zusammengefasst werden können. Die Ergebnisse wurden im Folgenden zusammengefasst:

Tabelle 27: Ergebnisse der Nachtests bei der Methode 3

Methode 3	Mittelwert	Median	Standardabweichung	Anzahl
Nachtest 1	11.13	12	3.10	38
Nachtest 2	8.50	9	3.35	38
Nachtest 3	3.55	3	2.62	38

Methode 4

Tabelle 28: Ergebnisse des Nachtests von Gruppe A und Gruppe B bei der Methode 4

Methode 4		Gruppe A	Gruppe B
N		17	20
Nachtest 1	Mittelwert	11.59	10.50
	Median	12	11
	Standardabweichung	2.43	4.04
Nachtest 2	Mittelwert	7.29	6.25
	Median	7	6
	Standardabweichung	2.37	3.33
Nachtest 3	Mittelwert	5.94	4.35
	Median	6	4
	Standardabweichung	2.01	3.61

Der Mann-Whitney-U-Test ($p > 0.05$) ergab keinen signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen bei allen Nachtests, so dass die zwei Gruppen zu einer Gesamtgruppe zusammengefasst werden können. Die Ergebnisse wurden im Folgenden zusammengefasst:

Tabelle 29: Ergebnisse der Nachtests bei der Methode 4

Methode 3	Mittelwert	Median	Standardabweichung	Anzahl
Nachtest 1	11.00	12	3.44	37
Nachtest 2	6.73	9	2.97	37
Nachtest 3	5.08	5	3.09	37

Zusammenfassend lassen sich die Ergebnisse der Lernfortschrittskontrolle durch die Kontrolltests in der folgenden Tabelle darstellen:

Tabelle 30: Ergebnisse des Nachtests 1 bei den vier Methoden

	Methode	N	Mittelwert	Median	Standardabweichung
Nachtest 1	1	36	12.58	14	2.73
	2	36	6.97	6	3.50
	3	38	11.13	12	3.10
	4	37	11.00	12	3.44

Man sieht, dass beim Nachtest 1 sowohl der Median als auch der Mittelwert bei der Methode 1 größer als der bei den anderen Methoden sind. Außerdem ist die Streuung bei der auch niedriger als die bei den anderen Methoden, d. h. die durchschnittliche Abweichung der Ergebnisse der individuellen Versuchspersonen bei der Methode 1 vom Mittelwert niedriger als die bei den anderen Methoden. Die Methode 3 und Methode 4 folgen mit einigem Abstand und zwischen den beiden Methoden ergeben sich auch keine großen Unterschiede, während sowohl der Median als auch der Mittelwert bei der Methode 2 viel niedriger als der bei den anderen Methoden sind, und ihre Standardabweichung ist auch am größten.

Tabelle 31: Ergebnisse des Nachtests 2 bei den vier Methoden

	Methode	N	Mittelwert	Median	Standardabweichung
Nachtest 2	1	36	3.83	4	2.69
	2	36	3.92	3	2.91
	3	38	8.5	9	3.35
	4	37	6.73	9	2.97

Erkennbar ist, dass ab Nachtest 2 die zwei alternativen Methoden über die anderen zwei traditionellen schon Oberhand gewinnen. Beim Nachtest 2 sind der Mittelwert bei den Methoden 3 und 4 größer als der bei den Methoden 1 und 2, und zwar bei Methode 3 besonders groß. Bei Vergleich der Mediane unterscheiden sich die Methoden 3 und 4 nicht. Sowohl beim Vergleich der Mittelwerte und der Mediane als auch bei Vergleich der Standardabweichungen gibt es geringe Unterschiede zwischen den Methoden 1 und 2.

Allerdings ist auch zu sehen, dass die Streuung bei den zwei traditionellen Methoden geringer als bei den anderen zwei alternativen.

Tabelle 32: Ergebnisse des Nachtests 3 bei den vier Methoden

	Methode	N	Mittelwert	Median	Standardabweichung
Nachtest 3	1	36	2.72	2	2.99
	2	36	2.94	2	2.80
	3	38	3.55	3	2.62
	4	37	5.08	5	3.09

Beim Nachtest 3 stellt es sich weiterhin dem Trend entsprechend dar. Es ist deutlich zu sehen, dass der Median und der Mittelwert von den Methoden 3 und 4 größer als der von den anderen Methoden ist. Noch erkennbar ist, dass die Methode 4 am besten – beim Vergleich der Mittelwerte und der Mediane – unter allen Methoden zu sein scheint. Bei den Methoden 1 und 2 unterscheiden sich der Mittelwert und der Median nicht so deutlich. Außerdem ergeben sich auch keine großen Unterschiede zwischen den Standardabweichungen bei allen Methoden.

Aus den Ergebnissen der Kontrolltests ist es zusammenfassend festzulegen, dass es überindividuelle Unterschiede in den Lernergebnissen bei den vier ausgewählten Vokabellernstrategien unter chinesischen DaF-Studierenden gibt. Diese Unterschiede zwischen den Methoden beziehen sich nicht nur auf die kurzfristige, sondern auch auf die mittelfristigen und langfristigen Behaltensleistungen. Es lässt sich weiterhin die Schlussfolgerungen ableiten, dass die Methode 1 kurzfristig am besten im Vergleich zu allen anderen Methoden wirkt, während sie mittelfristig und langfristig am schlechtesten abschneidet. Die alternativen Methoden 3 und 4 führen kurzfristig, mittelfristig bzw. langfristig zu guten Lernergebnissen, und zwar in den mittelfristigen und langfristigen Behaltensleistungen zu besseren Lernergebnissen als die traditionellen Methoden 1 und 2. Langfristig ist Methode 4 besonders überlegen. Methode 2 wirkt nicht zufriedenstellend in allen Behaltensleistungen.

8.5.2 Ergebnisse der Fragebögen

Es wurden zwei Fragebögen mit offenen Fragen für die TN erstellt, um zuerst bei Fragebogen I die allgemeine Lernsituation der TN zu ermitteln, welche Lernstrategien ihnen schon vor dem Einführen der Methoden bekannt waren und welche sie vor dem Experiment benutzt haben und um dann bei Fragebogen II ihre Eindrücke und Gefühle bezüglich der gerade erfahrenen Methode zu sammeln. Die Ergebnisse von den Fragebögen II werden nach Methoden präsentiert.

Im Lauf der Untersuchung wurden die Fragebögen insgesamt neunmal an die TN verteilt: Fragebogen I einmal für alle Probanden bei der ersten Unterrichtsstunde, Fragebogen II achtmal nach jeder Unterrichtsstunde, und zwar zweimal für jede Methode¹²⁴ (durch Gruppe A und Gruppe B), wie Tabelle 33 zeigt:

Tabelle 33: Durchführung von dem Fragebogen II

	Gruppe A	Gruppe B
Fragebogen II für Methode 1	3. Unterrichtsstunde	6. Unterrichtsstunde
Fragebogen II für Methode 2	5. Unterrichtsstunde	4. Unterrichtsstunde
Fragebogen II für Methode 3	1. Unterrichtsstunde	8. Unterrichtsstunde
Fragebogen II für Methode 4	7. Unterrichtsstunde	2. Unterrichtsstunde

Es gab 45 Probanden in dieser empirischen Untersuchung, wovon 22 in Gruppe A und 23 in Gruppe B waren. Alle sollten einmal Fragebogen I und viermal Fragebogen II ausfüllen, d. h. Fragebogen I musste 45 Mal und Fragebogen II 45*8, also 180 Mal ausgefüllt werden. Den Fragebogen I haben alle 45 Probanden ausgefüllt. Die Rücklaufquote aus dem Fragebogen II beträgt 81.67%, und zwar für Methode 1: 71.11%, für Methode 2: 80%, für Methode 3: 86.67% und für Methode 4: 84.44%. Der Grund für die Nichtbeantwortung der Fragen konnte im Rahmen der anonym durchgeführten schriftlichen Befragung nicht ausfindig gemacht werden. Zusammenfassend lässt sich die Teilnahme der Versuchspersonen an den Fragebögen in der folgenden Tabelle ausdrücken:

¹²⁴ Methode 1: Das Auswendiglernen;
Methode 2: Vokabellernen im Wortfeld;
Methode 3: Vokabellernen mit dem Spiel „Memory“;
Methode 4: Vokabellernen mit dem Lernprogramm „Hot Potatoes“.

Tabelle 34: Teilnahme der Probanden an den Fragebögen

Fragebogen		teilgenommen	nicht teilgenommen	gesamt
Fragebogen I		45 100%	0 0%	45 100%
Fragebogen II	gesamt	147 81.67%	33 18.83%	180 100%
	Methode 1	32 71.11%	13 28.89%	45 100%
	Methode 2	36 80%	9 15.56%	45 100%
	Methode 3	39 86.67%	6 11.11%	45 100%

8.5.2.1 Grundinformationen der Versuchspersonen

Geschlecht: Unter den 45 TN sind zehn männlich und 35 weiblich: 18 Studentinnen in der Gruppe A mit 4 Studenten; 17 Studentinnen in der Gruppe B mit 6 Studenten (vgl. Abbildung 22).

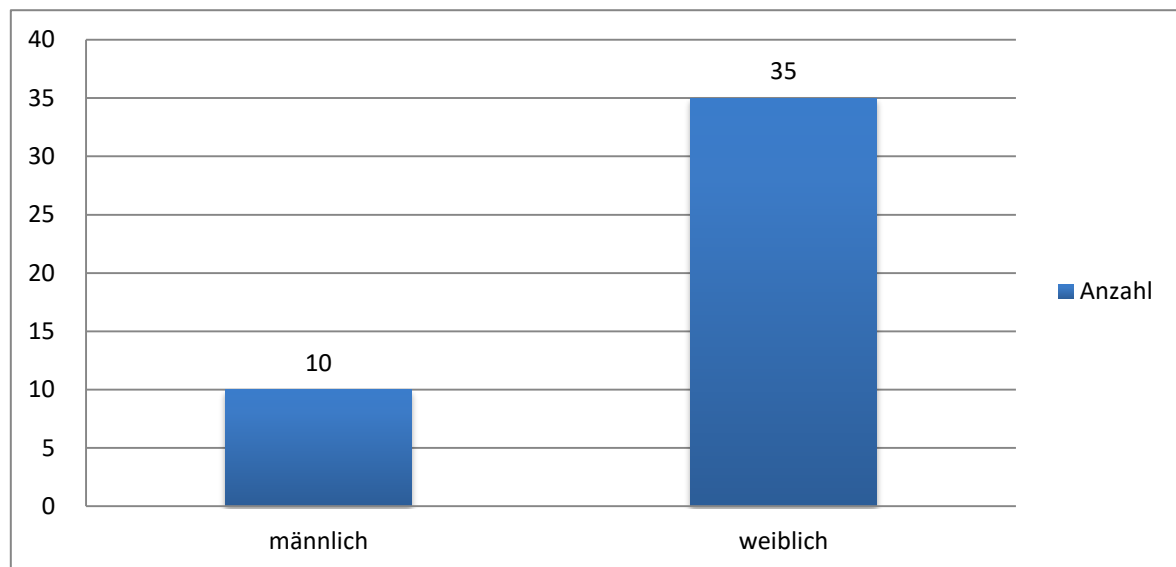


Abbildung 22: Geschlechterverteilung der Teilnehmer

Alter: Unter den 45 TN sind insgesamt 7 TN im Alter von 18 Jahren, 20 TN im Alter von 19 Jahren, 16 TN im Alter von 20 Jahren und 2 TN im Alter von 21 Jahren (vgl. Abbildung 23).

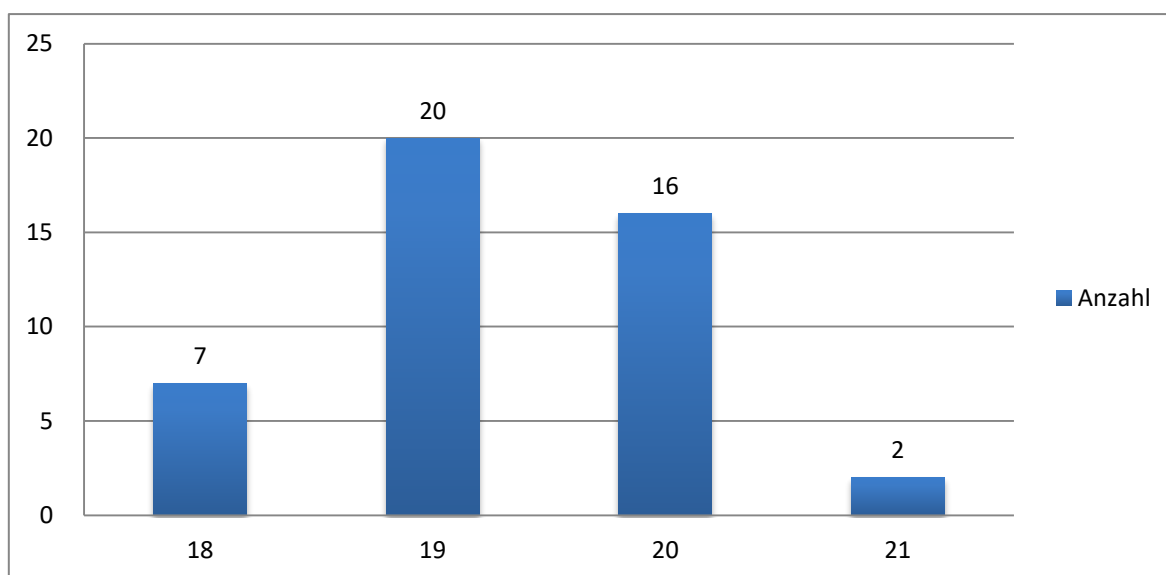


Abbildung 23: Altersverteilung der Teilnehmer

Sprachvorkenntnisse: Alle 45 Versuchspersonen sind chinesische Muttersprachler. Gruppe A und Gruppe B waren in einer ähnlichen Lernsituation, was anhand der Analyse der Antworten bei Frage 1 „Wie lange hast du bereits Deutsch gelernt und innerhalb welchen Zeitraums?“ und Frage 2 „Hast du außerhalb der Universität noch irgendwo Deutsch gelernt?“ festgestellt werden konnte. In beiden Gruppen haben die TN im 2. Semester ca. seit einem halbem Jahr und die TN im 4. Semester ca. seit eineinhalb Jahren Deutsch gelernt. Davon hatten nur fünf TN außerhalb der Universität an einem Sprachkurs an Fremdsprachenschulen teilgenommen: E einen Monat im 07. 2014, K 12 Tage vor dem September 2014, T 14 Tage in den Winterferien im Jahr 2015; A' einen Monat im 07. 2014; C' 14 Tage in den Sommerferien im Jahr 2014. Keiner der Probanden hat ständig Deutsch außerhalb der Universität gelernt und alle lediglich weniger als einen Monat. Deshalb wird dies nicht als ein Störfaktor der Ergebnisse der Lernfortschrittkontrolle betrachtet und werden die Sprachniveaus der Probanden in der Gruppe als homogen eingeschätzt.

Gewohnte Vokabellernstrategien: Beim Vokabellernen verwendeten 39 von 45 TN hauptsächlich das Auswendiglernen, wobei 16 TN von ihnen reines Auswendiglernen ohne andere Strategien benutzten, während die anderen es mit anderen Methoden verbanden, wie etwa Vokabellernen in Assoziationen (16); mittels der linguistisch-kognitiven

Methode (6); durch Sprechen beim Schreiben (5); im Kontext (5); mit Bildern (1). Außerdem lernten zwei nur mit im Kontext; zwei nur mit der multimedialen und internetgestützten Methode, einer nur im Wortfeld und einer nur mit der linguistisch-kognitiven Methode. „Vokabellernen mit Assoziationen“ bedeutet, dass die Lerner versuchen, einen Zusammenhang zwischen den zu lernenden Wörtern und den ihnen schon bekannten Wörtern oder den anderen Wörtern in der Vokabelliste herzustellen; so hat z. B. einer der TN im Experiment seine Assoziation folgendermaßen beschrieben: „Ich versuche, die neuen Vokabeln in Assoziation mit anderen Wörtern zu stellen, z. B. der Habicht hat den gleichen Anfangsbuchstaben ‚H‘ mit dem Himmel: Der Habicht fliegt doch im Himmel usw.“ (Vp P)

Mit der multimedialen und internetgestützten Methode wurden Vokabeln durch Lernprogramme gelernt und mit der linguistisch-kognitiven Methode versuchten sie die allgemeinen Wortbildungsregeln auszunutzen, z. B. mit der Endung „-en“ sind meisten Verben, mit „-ung“ sind meisten Feminina usw. Hier folgen die Zusammenfassung und das Verteilungsverhältnis der gewohnten Vokabellernstrategien der TN:

Tabelle 35: Zusammenfassung der gewohnten Vokabellernstrategien der TN

Auswendiglernen (hauptsächlich)	39	16	ohne andere Strategien
		16	Vokabellernen in Assoziation
		6	mit linguistisch-kognitiver Methode
		5	durch Sprechen beim Schreiben
		5	im Kontext
		1	mit Bildern
im Kontext	2		
multimediale und internetgestützte Methode	2		
im Wortfeld	1		
linguistisch-kognitive Methode	1		

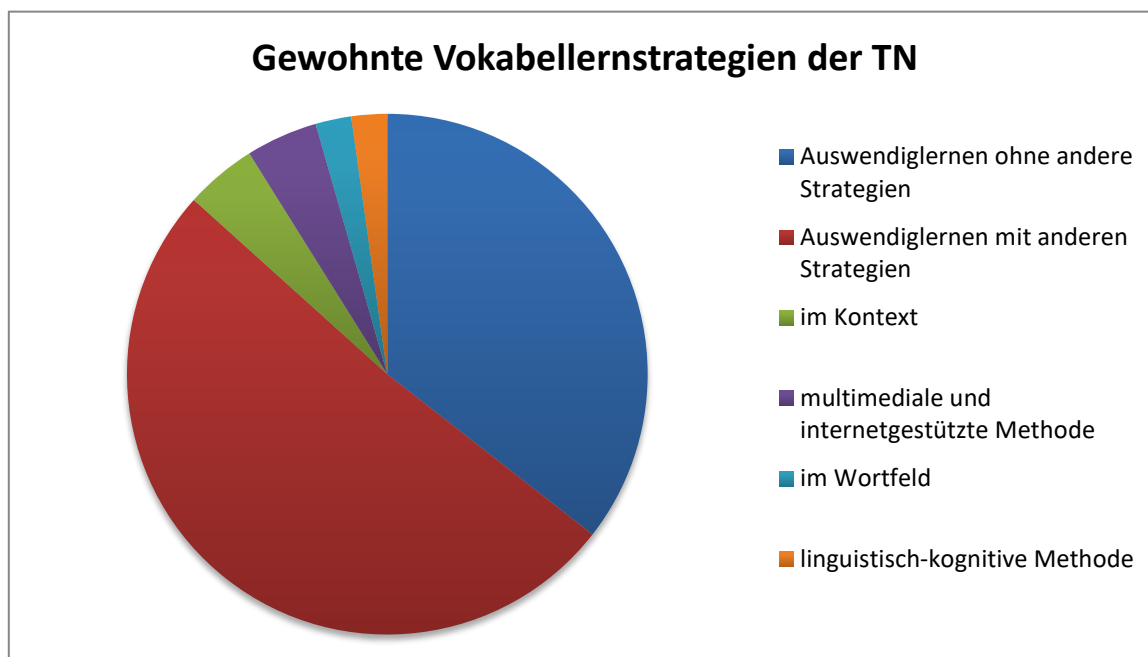


Abbildung 24: Verteilungsverhältnis der gewohnten Vokabellernstrategien der TN

Aus der obigen Tabelle und der Abbildung wird ersichtlich, dass weit über die Hälfte der TN das Auswendiglernen als die Hauptvokabellernstrategie und andere Strategien wie Vokabellernen in Assoziationen und Vokabellernen im Kontext verwendet. Multimediale und internetgestützte Methoden wie auch Vokabellernen im Wortfeld und die linguistisch-kognitive Methode sind häufig nicht bekannt oder werden nicht oft benutzt.

Vokabelvermittlungsmethode im Unterricht: Anhand des Fragebogens werden die neuen Vokabeln im DaF-Unterricht normalerweise so vermittelt: Die Lehrperson liest die Vokabeln in der Vokabelliste vor und lässt sie anschließend die Studierenden vorlesen. Auf dieser Liste stehen alle deutschen Vokabeln mit wichtigen grammatischen Informationen wie Genus, Plural etc. und entsprechenden Übersetzungen ins Chinesische. Dann werden die Bedeutungen der schweren Vokabeln noch einmal erklärt und ein paar Beispielsätze dazu gebildet. Manchmal werden neue Wörter mit Assoziationen eingeführt oder dargestellt. Die Vokabellernstrategien Auswendiglernen und Vokabellernen im Wortfeld sind die am häufigsten vermittelten Methoden.

Vermittlung der Vokabellernstrategien im Unterricht: Dazu hatten 27 TN „nichts Besonderes“ oder „nur das Auswendiglernen“ geschrieben. Als vermittelte Vokabellernstrategien durch die Lehrperson wurde das Vokabellernen in Assoziationen 18 Mal genannt. Außerdem soll die linguistisch-kognitive Methode lt. fünf TN und das Vokabellernen im Kontext lt. drei TN im DaF-Unterricht vermittelt worden sein.

Es lässt sich zusammenfassen: Bei Vokabelvermittlungsmethoden im DaF-Unterricht in China neigen Lehrende und Lernende eher zu traditionellen Methoden wie dem Listenlernen nach der Übersetzungsmethode. Nur ganz wenige Vokabellernstrategien werden im Unterricht durch die Lehrperson eingeführt. Zu den bekanntesten Vokabellernstrategien gehören das Auswendiglernen und Vokabellernen in Assoziationen. Das Auswendiglernen ist auch die am meisten benutzte Vokabellernstrategie unter den chinesischen DaF-Studierenden und danach folgt das Vokabellernen in Assoziationen. Im Allgemeinen spielen beim Vokabellernen unter den DaF-Studierenden in China die traditionellen Vokabellernstrategien im Vergleich zu den alternativen eine viel größere Rolle.

8.5.2.2 Bekanntheit und Übungsgrad

Die Frage nach der Bekanntheit der verwendeten Methoden 2, 3 und 4 ergab, dass alle Methoden den chinesischen DaF-Studierenden nicht bekannt waren, besonders Methode 2, das Vokabellernen im Wortfeld, war bei den meisten Teilnehmern (ca. 90%) unbekannt. Dahingegen war Methode 3, das Vokabellernen mit „Memory“, am bekanntesten, mehr als ein Drittel der Versuchspersonen kannte diese Methode (vgl. Abbildung 25).

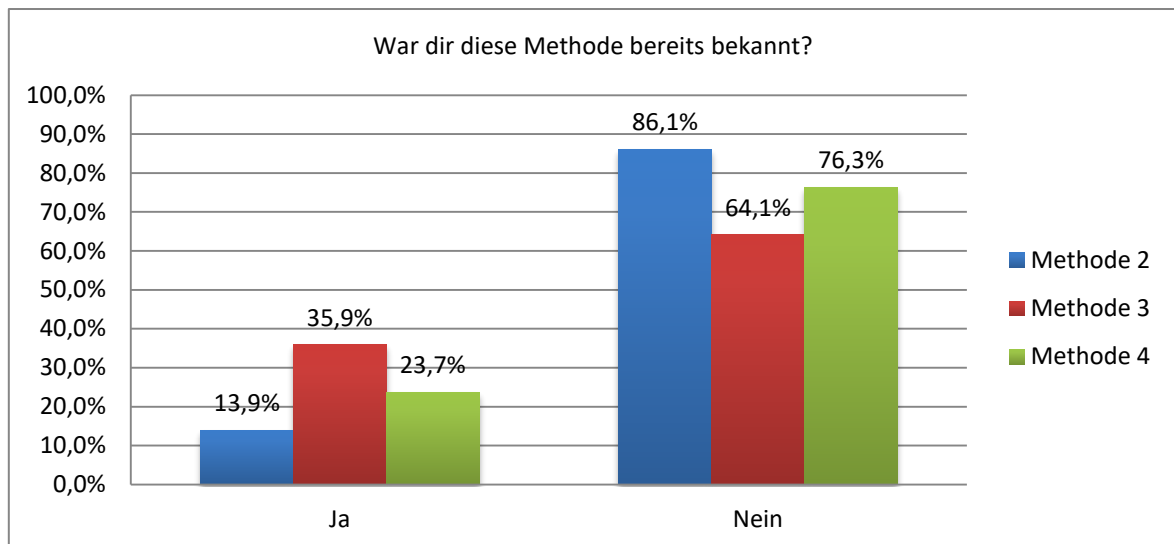


Abbildung 25: Bekanntheit der Methoden

Methode 3 ist zwar die bekannteste Methode, allerdings wird sie am wenigsten benutzt. 97,4% der Teilnehmer haben die Methode nie verwendet. Ähnliches gilt für Methode 4, die zwar auch relativ bekannt ist, aber ebenfalls nicht häufig benutzt wird. Nur 5,3% der Versuchspersonen haben Vokabeln auf diese Weise gelernt. Obwohl nur 13,9% der Versuchspersonen angegeben haben, dass sie Methode 2 kennen, haben aber die meisten davon (ca. 11,1%) versucht, mittels dieser Methode Vokabeln zu lernen (vgl. Abbildung 26).

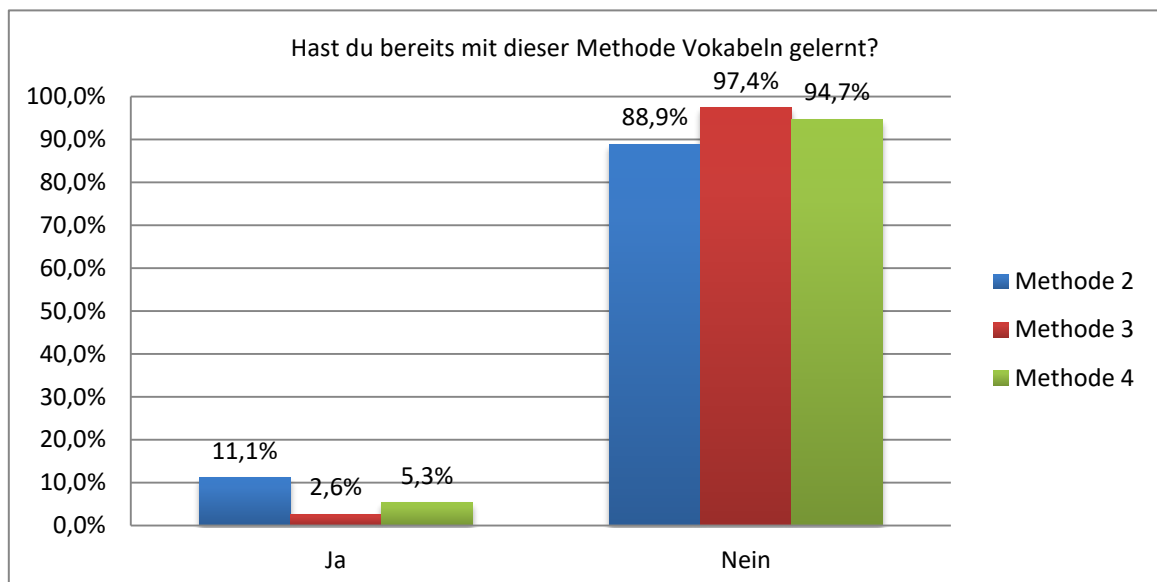


Abbildung 26: Übungsgrad der Methoden

8.5.2.3 Beliebtheit

Drei Fragen waren zur Beliebtheit der vier verwendeten Methoden, wobei sich

zusammenfassen lässt: Die zwei modernen Methoden (Methode 3 und Methode 4) waren offenbar beliebter unter den Versuchspersonen im Vergleich zu den zwei traditionellen Methoden (Methode 1 und Methode 2).

Die erste Frage nach der Beliebtheit ergab fast keinen Unterschied zwischen den beiden modernen Methoden (vgl. Abbildung 27). Die meisten Versuchspersonen, nämlich ca. 70% der Teilnehmer, gab an, dass ihnen die Methoden 3 und 4 gefallen haben. Bei Methoden 1 und 2 behaupteten es allerdings nur ca. 35% der Teilnehmer bei Methoden 1 und 2. Außerdem haben ca. 20% der Teilnehmer die ersten zwei Methoden gar nicht gefallen, während weniger als 10% die letzten zwei Methoden ablehnten. Allerdings bestand noch weiterer Unterschied zwischen den beiden traditionellen Methoden. Es ist auffällig, dass die Methode 2 viel beliebter als die Methode 1 war. Insgesamt waren mehrere positive Meinungen (sehr gut / gut / eher gut) bei Methode 2 (ca. 63.9%) als bei Methode 1 (38.7%). Des Weiteren hat 8.3% der Teilnehmer Methode 2 sehr gut gefallen, wohingegen niemand angab, dass ihm Methode 1 sehr gut gefallen habe.

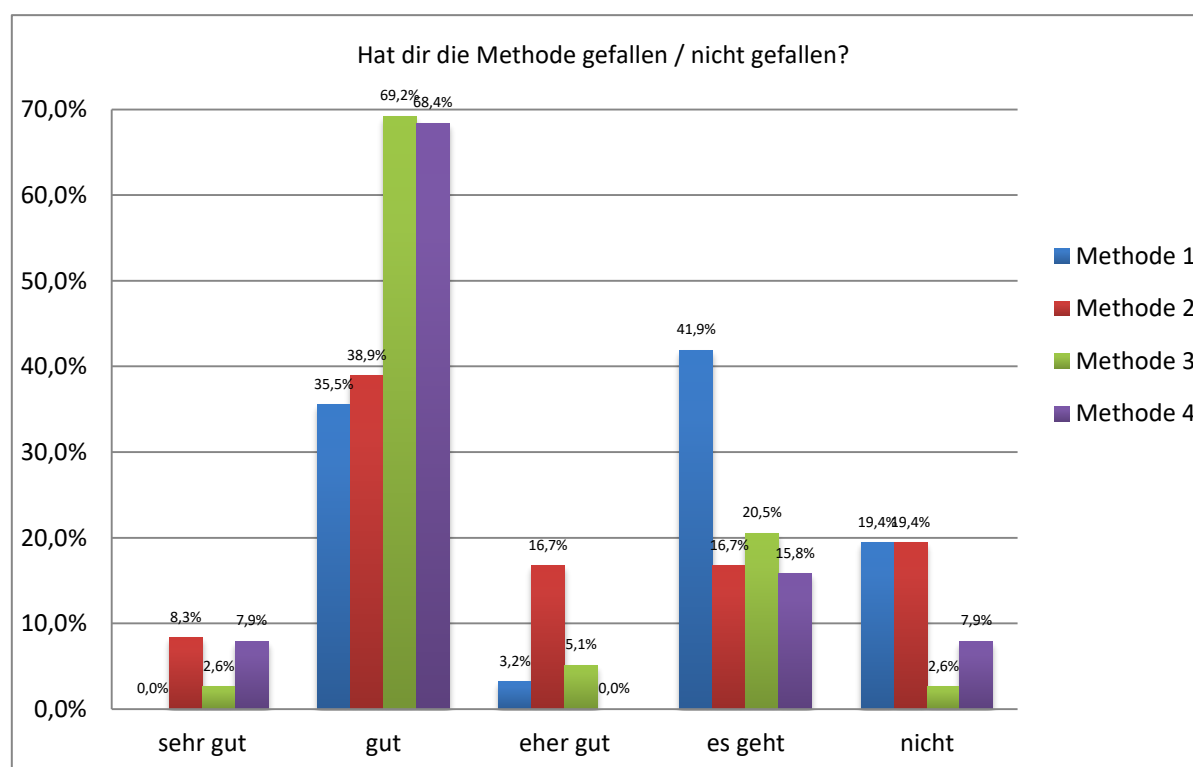


Abbildung 27: Beliebtheit der Methoden

Aus den Bemerkungen der Teilnehmer:

Was bei Methode 1 meistens nicht gefällt, ist ihre Langweiligkeit. Ihre Befürworter behaupteten hingegen, dass diese Methode praktisch, einfach, brauchbar sowie zweitsparend sei sowie dass man damit ebenfalls alleine arbeiten könne. Mehr als der Hälfte der Teilnehmer hat nichts Besonderes bei dieser Methode gefallen. Außerdem meinten manche Teilnehmer, dass sie daran schon gewöhnt seien. Wenige davon haben Spaß beim Niederschreiben aus dem Gedächtnis, beim Abschreiben oder beim Lesen gehabt.

Methode 2 sei laut TN einerseits zeitaufwendig und ineffektiv; ein TN gab an, dass es zwar interessant, aber ineffektiv gewesen sei. Andererseits hatten die TN trotzdem mit guter Atmosphäre im Unterricht, Klassifikation der Vokabeln und Zusammenarbeit mit den Kommilitonen auch Spaß am Unterricht.

An Methode 3 gefiel den TN besonders die lockere und interessante Atmosphäre im Unterricht, die Interaktivität, die Innovation und ihre Effektivität. Manche Versuchspersonen meinten, dass die Methode des Vokabellernens durch Spielen das Memorieren erleichtert und sie dadurch mehr Vokabeln im Kopf behalten konnten. Zudem solle sie die Lerner mit dem gleichzeitigen Verfolgen eines Spielziels beim Vokabellernen besser motivieren. Nichtbefürworter allerdings hielten die Methode für zu zeitaufwendig.

An Methode 4 ist ihre Vielfältigkeit, die lockere und fröhliche Atmosphäre im Unterricht, der wiederholte Lernprozess mit den Übungen und das Mitspielen der Sinnesorgane beim Lernprozess geschätzt worden. Die eingesetzten Musikstücke, Videos und die Übungsformen „Match“, „Cloze“ und „Kreuzworträtsel“ waren besonders beliebt. Bezüglich ihrer Effektivität waren auch manche Teilnehmer davon überzeugt. Wenige vertraten aber auch die Meinung, dass das Vokabellernen auf diese Weise zu zeitaufwendig war.

Dann musste die Frage, ob sie in der Zukunft weiter mit der jeweiligen Methode neue Vokabeln lernen würden, beantwortet werden. Es ist bemerkenswert, dass fast alle (ca. 96.8% der Teilnehmer) bei Methode 1 an gaben, weiter auf diese Weise Vokabeln zu lernen, obwohl ihnen diese Methode nicht so gut gefallen hat (vgl. Abbildung 28).

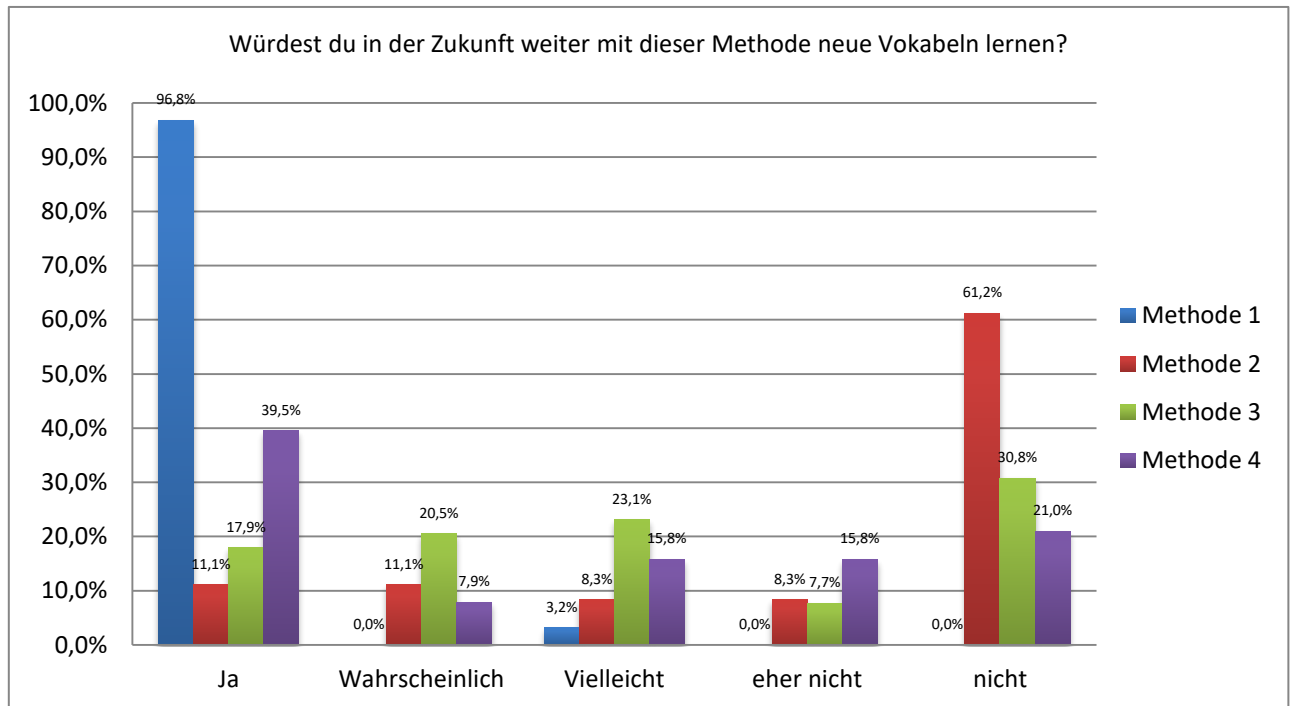


Abbildung 28: Weitere Verwendung der Methoden

Die Hauptgründe dafür sind, dass sie schon daran gewohnt sind; dass sie keine bessere Wahl haben sowie dass diese Methode praktisch ist. Weit über die Hälfte, also ca. 70% der Probanden, wollten eher nicht weiter mit Methode 2 arbeiten. Der dafür genannte Hauptgrund ist der zu hohe Zeitaufwand. Ca. 60% der Versuchspersonen haben bei Methode 3 und Methode 4 eher positive Bemerkungen darüber gemacht (ja / wahrscheinlich / vielleicht). Die anderen 40% meinten, dass beide Methoden zu zeitaufwendig sind: Die Vorbereitung bei Methode 3 ist zu kompliziert, z. B. die Spielkarten fertig zu machen, außerdem waren manche in der Meinung, dass dabei meistens nicht allein, sondern mit Partnern zusammen gelernt wird. Das wäre auch nicht so praktisch, wenn man immer einen Partner vor dem Lernen suchen müsste. Ein weiterer Grund für das Nichtbenutzen von Methode 4 war neben dem hohen Zeitaufwand die Ungewöhnlichkeit der Methode. Außerdem meinten die Probanden, dass die Konzentration auf die Vokabeln durch die multimediale Form beeinträchtigt werden könne.

Zuletzt wurden die Versuchspersonen gefragt, ob sie die Methoden an ihre Kommilitonen weiterempfehlen würden. Danach sind die zwei modernen Methoden (Methode 3 und Methode 4) empfehlenswerter als die zwei traditionellen Methoden (Methode 1 und

Methode 2). Ca. 90% der Probanden hielten Methode 3 und 4 für empfehlenswert (ja / wahrscheinlich / vielleicht), wobei es dazwischen keinen signifikanten Unterschied gab, während nur ungefähr die Hälfte bei der Methode 1 und ca. 70% bei der Methode 2 angaben, sie weiter zu empfehlen.

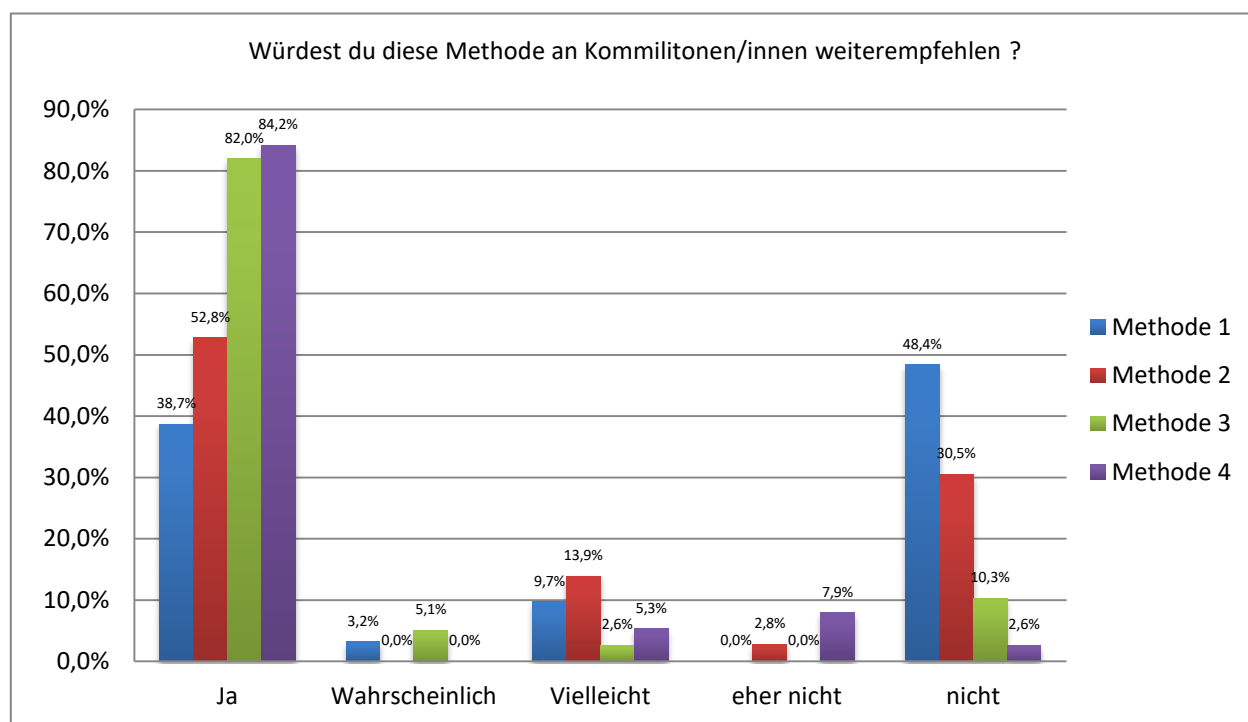


Abbildung 29: Bereitschaft zum Empfehlen der Methoden

8.5.2.4 Lehrprozess

1. Atmosphäre im Unterricht

Die Frage nach der Atmosphäre ergab: Als Arbeitsform im Unterricht hat den Teilnehmern die Zusammenarbeit mit anderen Lernern am besten gefallen. An der zweiten Stelle war das Lernen mit dem Computer; Einzelarbeit wurde am wenigsten präferiert. Bei den Methoden 2 und 3, wobei die Versuchspersonen mit den anderen Kommilitonen zusammen arbeiteten, fanden alle die Atmosphäre gut (stimmt genau / stimmt eher) und bei den anderen zwei Methoden, bei denen sie allein arbeiten mussten, bekamen ca. 10% der Teilnehmer ein negatives Gefühl bei der Methode 4 und 20% bei der Methode 1 (vgl. Abbildung 30).

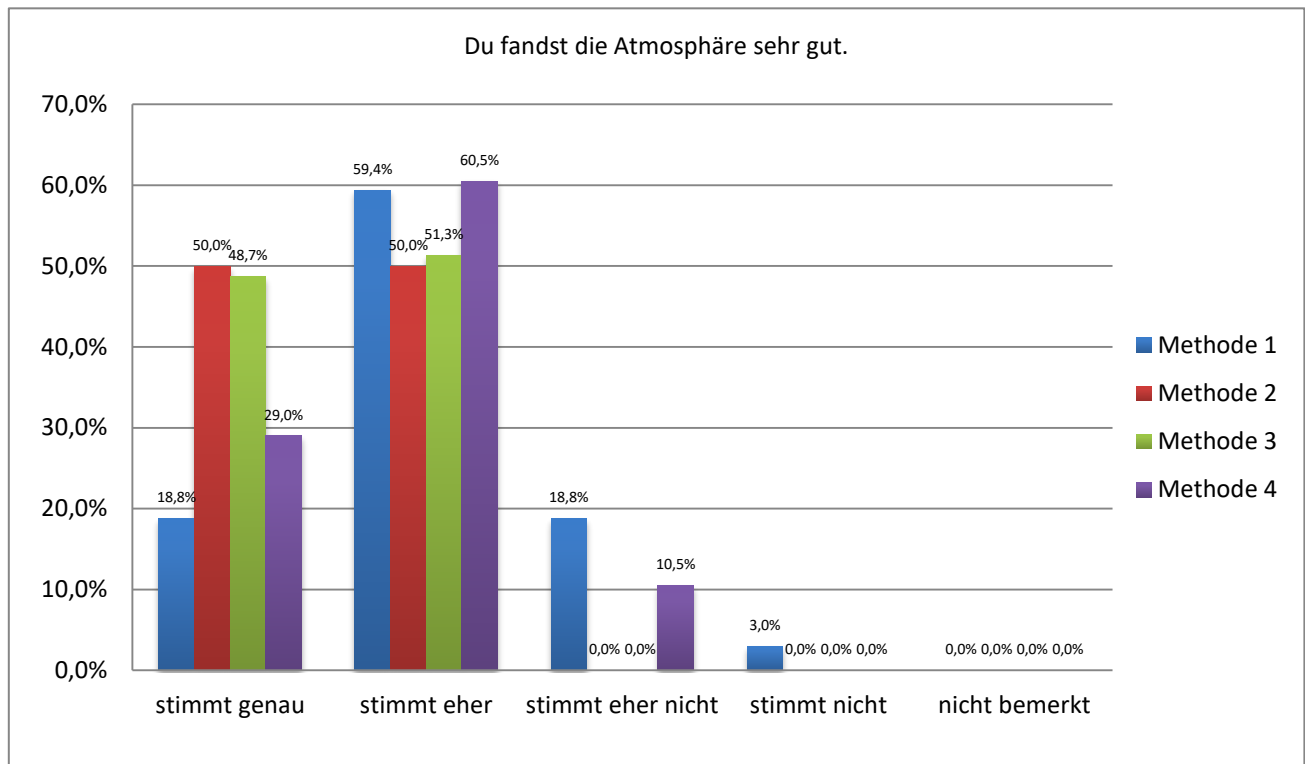


Abbildung 30: Atmosphäre im Unterricht

2. Aktivität der Lernenden

Die Frage nach der Aktivität der Probanden zeigte: Es gab keinen signifikanten Unterschied zwischen den vier Methoden. Alle wurden positiv bewertet. Bei allen Methoden gaben die meisten Teilnehmer (ca. 90%) an, aktiv am Lernprozess teilgenommen zu haben, wobei nicht nur die Atmosphäre, sondern auch die Aktivität der Versuchspersonen bei der interaktiven und spielerischen Methode (Methode 3) von den Teilnehmern höher als die bei den anderen Methode bewertet wurde. Außerdem waren auch viele Teilnehmer mit ihrer gewohnten Methode (Methode 1) aktiv im Unterricht. Ca. 97% der Versuchspersonen haben mit der Methode 3 aktiv am Lernprozess teilgenommen; ca. 93% mit der Methode 1 und ca. 90% mit den anderen zwei Methoden (vgl. Abbildung 31).

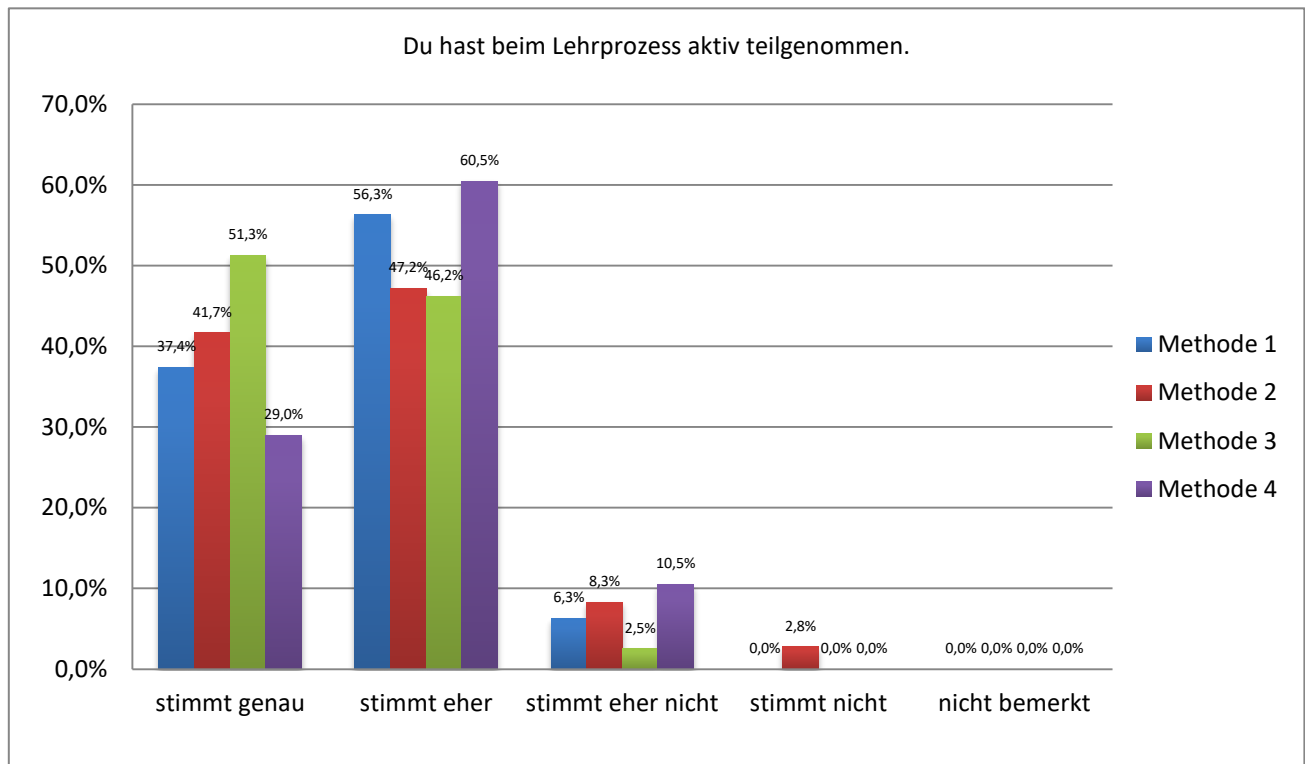


Abbildung 31: Aktivität der Lernenden im Unterricht

3. Spaß am Lernen

Die Ergebnisse waren ähnlich wie bei den Fragen zur Atmosphäre: Mehr Teilnehmer haben Spaß an den Methoden, die eine Zusammenarbeit als Arbeitsform beinhalten, als bei den Methoden mit Einzelarbeit als Arbeitsform. Hierbei war zudem auffällig, dass Methode 1 eher als „langweilig und trocken“ von den Versuchspersonen bewertet wurde. Ca. 95% der Versuchspersonen behaupteten, Spaß am Lernen mit den Methoden 2 und 3 zu haben, ca. 85% mit Methode 4 und nur ca. 65% mit Methode 1 (vgl. Abbildung 32).

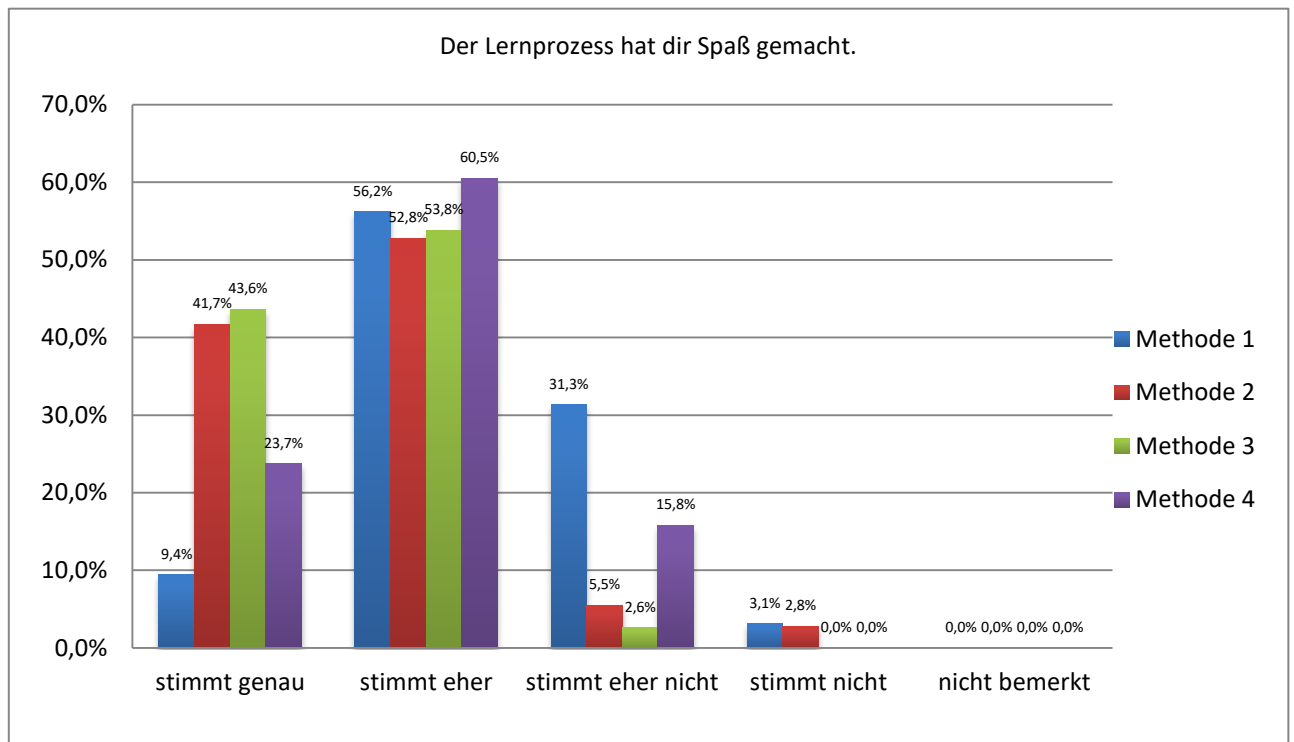


Abbildung 32: Spaß am Lernen im Unterricht

8.5.2.5 Relative Effektivität

Drei Fragen bezogen sich auf die relative Effektivität der vier verwendeten Methoden und es lässt sich zusammenfassen: Die zwei modernen Methoden (Methoden 3 und 4) wurden von den Versuchspersonen im Vergleich zu den anderen zwei traditionellen Methoden (Methoden 1 und 2) als effektiver bewertet.

Die erste Frage ergab: Ca. 98% der Teilnehmer neigten zu der Meinung, dass sie mit Methode 4 in der gleichen Zeit mehr als mit ihrer gewohnten Methode gelernt hätten, ca. 65% bei Methode 3 und nur ca. 35% bei der Methode 2 (vgl. Abbildung 33).

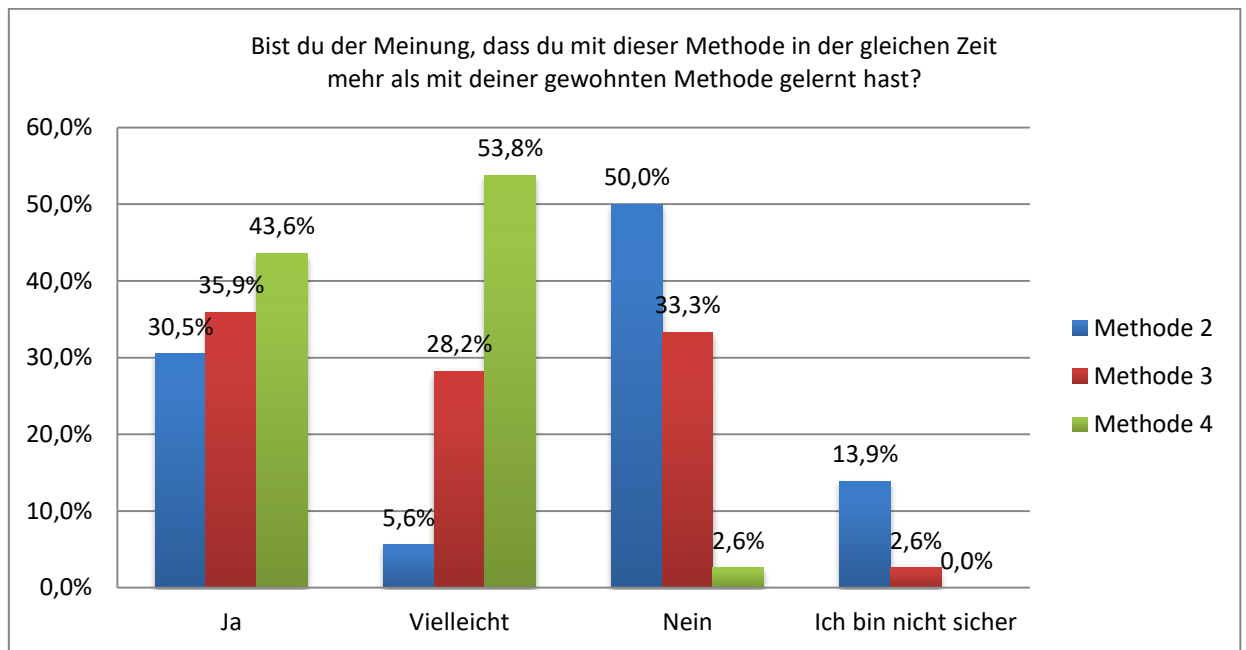


Abbildung 33: Relative Einschätzung der Effektivität der Methoden

Nach den Antworten auf die zweite Frage fanden mehr als 80% Methode 4 und mehr als 60% der Teilnehmer Methode 3 effektiv; weniger als die Hälfte fanden Methoden 1 und 2 sehr effektiv. Es gab auch viel weniger Teilnehmer (ca. 8% bei Methode 3 und niemand bei Methode 4), die diese als nicht effektiv bewerteten (vgl. Abbildung 34).

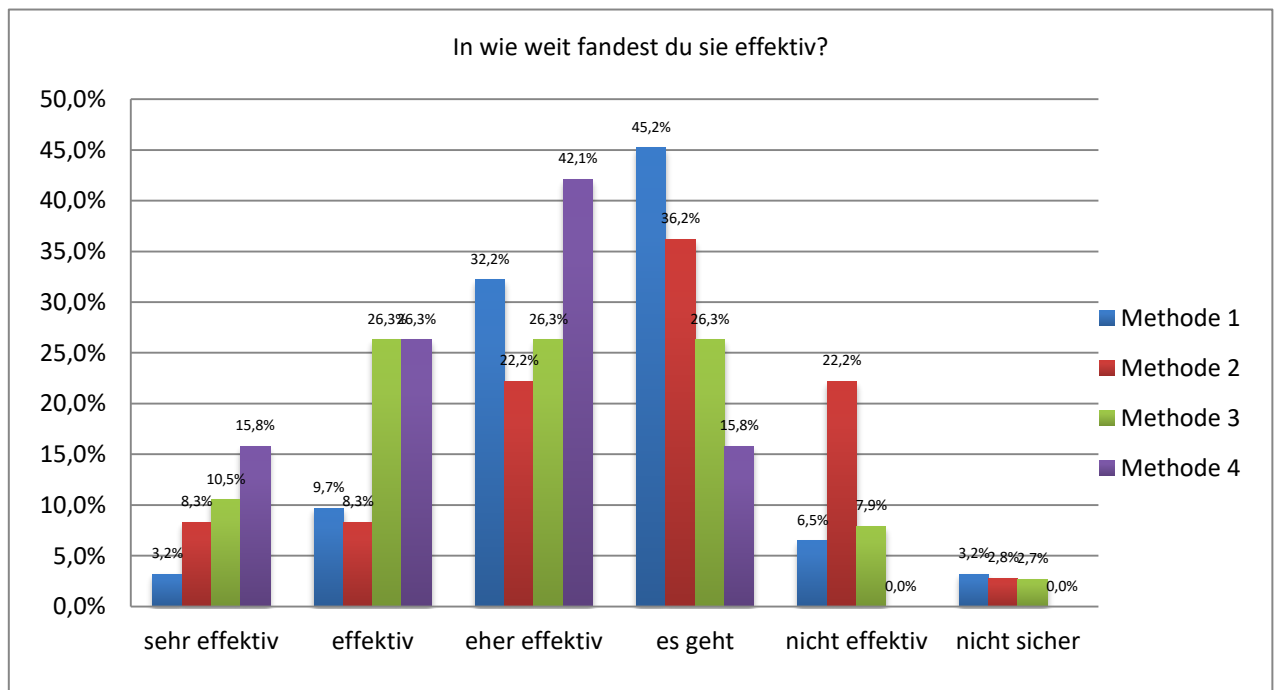


Abbildung 34: Einschätzung der Effektivität der Methoden

Die dritte Frage ergab ähnliche Ergebnisse wie die letzte Frage: Wenn die Versuchspersonen die vier Methoden miteinander verglichen, glaubten mehr Probanden, dass sie nach dem Lernprozess durch die modernen Methoden höheren Lernerfolg als durch die traditionellen Methoden erreicht hätten, hierbei besonders mit Methode 4. Mehr als 20% der Teilnehmer schätzten ihren Lernerfolg mit Methode 4 als sehr hoch ein, hingegen nur weniger als 10% bei den anderen drei Methoden. Weit über die Hälfte der Teilnehmer (ca. 70% bei Methode 3 und ca. 80% bei Methode 4) haben positive Bemerkungen (sehr hoch / hoch / eher hoch) zu den Methoden 3 und 4 angegeben und nur ca. 40% bei Methoden 1 und 2 (vgl. Abbildung 35).

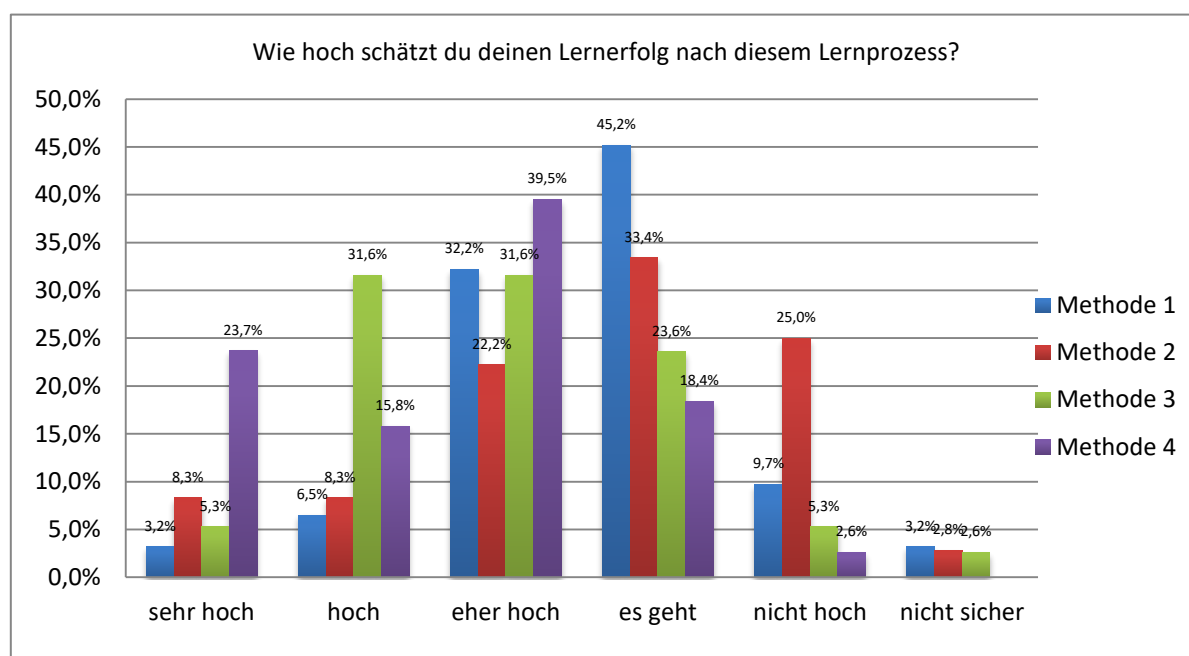


Abbildung 35: Einschätzung des Lernerfolgs bei den einzelnen Methoden

8.5.2.6 Note

Die Versuchspersonen sollten den vier Methoden eine Note (Notensystem 1-10, 10 ist die beste Note) geben; anhand der Ergebnisse kann man zusammenfassend sagen, dass die Methoden 1, 3 und 4 eine gute Note (über 7) bekamen, also von den Versuchspersonen als für eher gut befunden wurden. Die zwei modernen Methoden wurden folglich von den Teilnehmern besser als die zwei traditionellen Methoden eingeschätzt, wobei Methode 2 im Vergleich zu den anderen Methoden am schlechtesten benotet wurde.

Erkennbar ist, dass der Mittelwert bei den Methoden 3 und 4 mit 7.40 und 7.65 größer als bei der anderen zwei mit 7.29 und 6.49 sind, während kein großer Unterschied zwischen den Medianen bei den vier Methoden besteht. Außerdem wird ersichtlich, dass sich die Standardabweichungen bei den beliebteren drei Methoden (1, 3 und 4) auch nicht so deutlich unterscheiden, wobei es bei Methode 2 schon eine eher größere Standardabweichung gibt (vgl. Tabelle 36).

Tabelle 36: Note von den Lernenden für die Methoden

Methode	N	Median	Mittelwert	Standardabweichung
1. das Auswendiglernen	31	7.00	7.29	0.97
2. das Vokabellernen im Wortfeld	36	7.00	6.49	1.77
3. das Vokabellernen mit „Memory“	39	7.00	7.40	1.08
4. das Vokabellernen mit „Hot Potatoes“	38	8.00	7.65	1.23

8.5.2.7 Positive Bemerkungen

Methode 1

1. Das Niederschreiben aus dem Gedächtnis: Bei Methode 1 hat das Niederschreiben nach dem Auswendiglernen vier Teilnehmern besonders gefallen.

- (Vp C) „Die deutsche Vokabeln und ihre chinesische Übersetzung aus dem Gedächtnis aussuchen, ohne die Vokabelliste anzugucken.“

- (Vp E L und Vp U') „Das Niederschreiben aus dem Gedächtnis.“

2. Das reine Auswendiglernen: Zwei Versuchspersonen hatten Spaß beim reinen Auswendiglernen gehabt.

- (Vp K und Vp E') „Das reine Auswendiglernen.“

3. Schreiben und Lesen: Einer hat das Abschreiben genossen und einer das Lesen.

- (Vp R) „Das Abschreiben.“

- (Vp S') „Das Lesen.“

4. Atmosphäre: Ein Teilnehmer hielt die ruhige Arbeitsform als Einzelarbeit bei dieser Methode für positiv.

- (Vp F') „Man kann ganz alleine daran arbeiten, ohne von den anderen beeinflusst zu werden.“

Methode 2

1. Klassifikation: Die Klassifikation der Vokabeln hat 17 Teilnehmern Spaß gemacht.

- (Vp A H R V und Vp A'B'C'G'H'K'L'N'T'U') „Die Klassifikation der Vokabeln.“

- (Vp D G und Vp S') „Die Zusammenarbeit und das Nachdenken über die Klassifikation der Vokabeln.“

2. Zusammenarbeit: Die Zusammenarbeit hat 13 Versuchspersonen besonders gefallen.

- (Vp C O Q S und Vp O'P'Q'R'V'W') „Die Zusammenarbeit.“

- (Vp D G und Vp S') „Die Zusammenarbeit und das Nachdenken über die Klassifikation der Vokabeln.“

3. Malen: Das Malen hat fünf Teilnehmern beim Lernprozess gut gefallen.

- (Vp B F und Vp D' E' F') „Das Malen.“

4. Effektivität: Vier Teilnehmer haben die Effektivität dieser Methode besonders betont.

- (Vp A') „Mit dieser Methode konnte ich sogar schwere Vokabeln im Kopf behalten.“

- (Vp H') „Viel effektiver als meine gewohnte Methode. Ich habe mir in kurze Zeit neun neue Vokabeln gemerkt.“

- (Vp N') „Ich habe mir über die Hälfte gemerkt.“

- (Vp U') „Es ist effektiver als das Auswendiglernen, aber ich konnte mir das Genus gar nicht merken.“

5. Atmosphäre: Die gute Atmosphäre im Unterricht hat drei Teilnehmer beeindruckt.

- (Vp R') „Es war ineffektiv, aber ich habe Spaß gehabt.“

- (Vp P und Vp I') „Die lockere Atmosphäre.“

Methode 3

1. Das spielerische Lernen: Weit über die Hälfte der Teilnehmer (28) hat besonders Spaß am spielerischen Lernen gehabt.

- (Vp A Q und Vp M') „Die Memory Karten.“

- (Vp C D E F G H P R S T und Vp A'E'F'L'M'P'Q'R'T'U') „Das Lernen durch Spielen.“

- (Vp K N O und Vp G' J') „Das Spiel mit anderen Kommilitonen und das Lernen durch

Spielen.“

2. Effektivität: Die Effektivität dieser Methode haben acht Versuchspersonen besonders hervorgehoben.

- (Vp G) „Es war interessant und effektiv. Ich habe schnell die Vokabeln gelernt.“
- (Vp J) „Die Vokabeln halten länge im Kopf.“
- (Vp O) „Das müsste effektiv für Langzeitgedächtnis.“
- (Vp R) „Ich konnte mir dadurch fast alle Vokabeln merken.“
- (Vp J') „Besonders bei den schwierigen Vokabeln.“
- (Vp N') „Dadurch konnte ich mir die genauen Wortformen merken.“
- (Vp T') „Ich habe die meisten Vokabeln im Kopf behalten.“
- (Vp V') „Effektiver als das Auswendiglernen.“

3. Motivation: Sieben Teilnehmer glaubten, dass sie durch das Spielziel und den Wunsch zum Gewinnen richtig motiviert und aktiviert wurden.

- (Vp B I und Vp O') „Das gegenseitiges Spielen.“
- (Vp L) „Damit konnte ich länger lernen.“
- (Vp C') „Dabei konnte ich die Vokabel mehrmals ganz aktiv wiederholen.“
- (Vp V') „Dadurch war ich so motiviert zum Lernen.“
- (Vp W') „Der Wettkampf.“

4. Atmosphäre: Vier Versuchspersonen hat die schöne Atmosphäre im Unterricht beeindruckt.

- (Vp H) „Es war interessant und dabei habe ich richtig Spaß gehabt. Außerdem konnte ich die Vokabeln locker lernen.“
- (Vp L) „Die lockere und fröhliche Atmosphäre.“
- (Vp M) „Es war so interessant.“
- (Vp R') „Es war interessant.“

Methode 4

1. Vielseitigkeit und Lebendigkeit: Es ist bemerkenswert, dass ein Großteil der Versuchspersonen (37) meinten, dass das Lernen durch die vielfältigen Übungen mit „Hot Potatoes“, besonders mithilfe der Bilder, der Musikstücke und der Videos, lebendig und interessant geworden ist. Das Vokabellernen war auch deshalb leichter und lockerer.

- (Vp B D O P Q und Vp C'U') „Das Kreuzworträtsel.“
- (Vp C) „Die Aufgaben ‚Match‘ und ‚Cloze‘ haben mir sehr gut gefallen.“
- (Vp E) „Die vielfältigen Aufgaben und die Videostücke.“
- (Vp F G U) „Die Videostücke.“
- (Vp H) „Die Verwendung des Lernprogramms.“
- (Vp I) „Die Videostücke und das Kreuzworträtsel.“
- (Vp J) „Die Bilder und das Kreuzworträtsel.“
- (Vp L) „Die vielfältigen Aufgaben, die Videostücke und die Aufgabe ‚Match‘ sowie das Kreuzworträtsel haben mir gut gefallen.“
- (Vp S) „Mir hat alles gut gefallen!“
- (Vp V und Vp R') „Die Bilder und das Kreuzworträtsel.“
- (Vp A'N') „Die Musikstücke und das Kreuzworträtsel.“
- (Vp B') „Die Verbindung der Musik mit dem Lernen.“
- (Vp D'F'J'K'O') „Die Musikstücke.“
- (Vp E'G') „Die Übung ‚Cloze‘ hat mir sehr gut gefallen.“
- (Vp H') „Die Musikstücke und das Kennenlernen der Instrumente.“
- (Vp I') „Das Vokabellernen beim Musikhören mit den Sinnesorganen.“
- (Vp L') „Die Bilder.“
- (Vp M') „Alles hat mir schon gefallen.“
- (Vp P') „Mit den Bildern war es lebendig und interessant.“
- (Vp Q') „Die Musikstücke und die bildhaften Übungen.“
- (Vp S') „Die Musikstücke und die Aufgaben ‚Match‘.“
- (Vp T') „Die Aufgaben ‚Match‘, ‚Cloze‘ und das Kreuzworträtsel.“

- (Vp V') „Das Vokabellernen durch Bilder, Musik und verschiedene Aufgaben.“

2. Effektivität: Außerdem glaubten acht Versuchspersonen, dass man durch diese Methode effektiver lernen kann.

- (Vp C) „Ich habe diesmal die am meisten Wörter unter den vier Unterrichtsstunden im Nachtest geschrieben.“

- (Vp E) „Ich hatte mit dieser Methode das beste Gefühl unter den vier Unterrichtsstunden.“

- (Vp G) „Durch die Aufgaben habe ich die Vokabeln unbewusst schon im Kopf behalten. Es war wie Zauberei.“

- (Vp L) „Bis jetzt halten die Vokabeln noch in meinem Kopf.“

- (Vp S) „Es soll nicht so effektiv, aber dadurch könnten die Vokabel stärker im Gedächtnis eingeprägt werden.“

- (Vp H') „Es soll effektiver sein, denn es war bildhaft.“

- (Vp T') „Besonders für Langzeitgedächtnis.“

- (Vp V') „Viel effektiver als meine gewohnte Methode.“

8.5.2.8 Negative Bemerkungen: Schwierigkeiten und Probleme

Die vier Vokabelsets der Methoden hielten die Probanden für fast gleich schwierig. Ca. 16% der Teilnehmer fanden die vier Vokabelsets nicht so schwierig, während die anderen Teilnehmer alle Vokabeln für eher schwierig oder schwierig hielten (vgl. Abbildung 36).

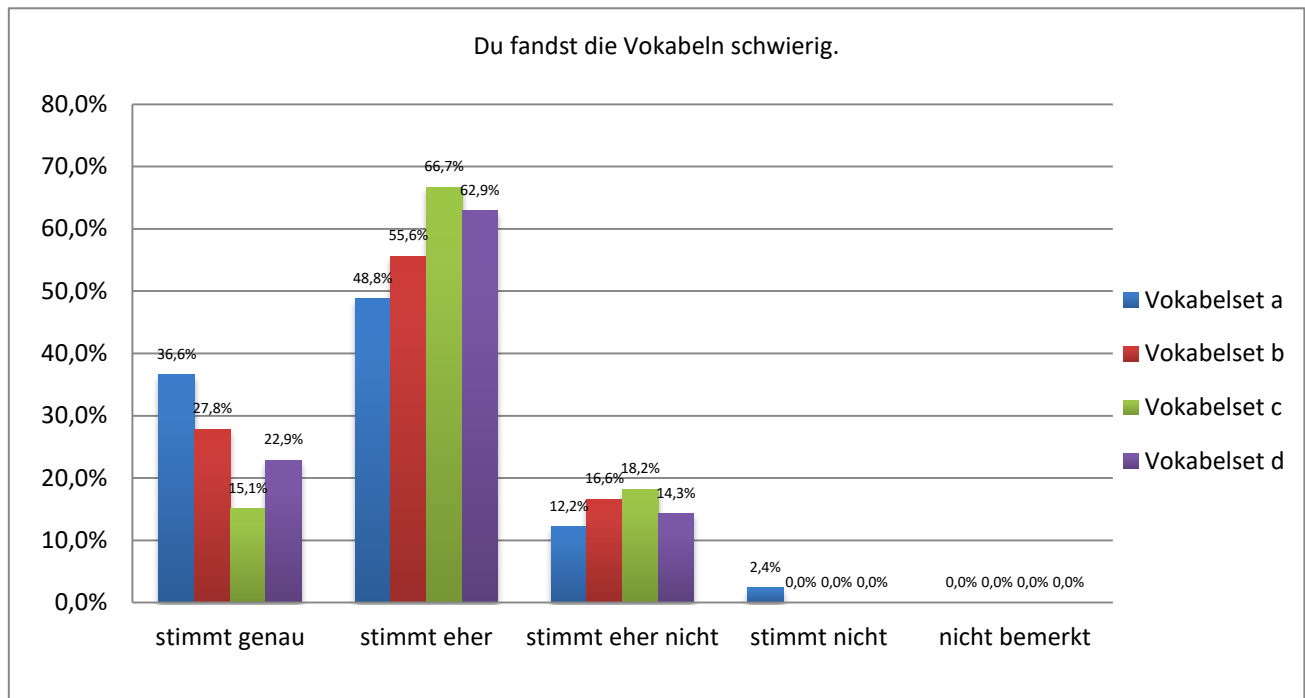


Abbildung 36: Schwierigkeit der Vokabelsets

Art der Schwierigkeiten und Probleme bei der Anwendung der Methode:

Method 1

Kurzzeitig: Zehn Versuchspersonen waren der Meinung, dass die Lernergebnisse des Vokabellernens mit dem Auswendiglernen nicht lange behalten werden. Man könne die gelernten Vokabeln schnell wieder vergessen:

- (Vp C) „Man vergisst schnell und muss die Vokabeln immer wiederholen.“
- (Vp F) „Man muss aber die Vokabeln immer wiederholen.“
- (Vp G L) „Man muss die Vokabeln immer wiederholen.“
- (Vp H C') „Die Vokabeln halten nicht lange im Gedächtnis.“
- (Vp I O Q) „In kurzer Zeit geht es, aber in längerer Zeit nicht.“
- (Vp O') „Man kann dadurch die Vokabeln in kurze Zeit im Kopf behalten.“

Method 2

1. Ineffektivität: Zwei Teilnehmer glaubten, dass das Vokabellernen im Wortfeld nicht so effektiv war.

- (Vp R') „Es war ineffektiv, aber ich habe Spaß gehabt.“
 - (Vp G') „Man konnte dadurch die Vokabeln gut im Kopf behalten, aber nur wenige Vokabeln.“
2. Ein Teilnehmer meinte, dass diese Methode nichts anders als das Auswendiglernen immer nur wiederholt.
- (Vp Q') „Es war wie ein wiederholtes Auswendiglernen.“
3. Nach einem Teilnehmer wurden die Vokabeln damit nicht genau im Kopf behalten, besonders das Genus.
- (Vp U') „Es ist effektiver als das Auswendiglernen, aber ich konnte mir das Genus gar nicht merken.“

Methode 3

1. Kurzzeitig: Drei Versuchspersonen meinten, dass diese Methode nur kurzzeitig wirkte.
- (Vp E) „Vielleicht nur in kurze Zeit.“
 - (Vp P) „Das müsste ineffektiv für Langzeitgedächtnis.“
 - (Vp S) „Man merkte schnell, aber vergaß auch schnell.“
2. Zwei Versuchspersonen glaubten, dass diese Methode nicht so gut bei längeren Wörtern oder beim Merken des Genus der Vokabeln wirkte. Damit würden die Vokabeln, besonders lange Vokabeln, nicht so genau im Kopf behalten. Der Grund könnte darin liegen, dass z. B. diese Methode nichts mit der Aussprache oder dem Schreiben der Wörter zu tun hat.
- (Vp G') „Ich konnte aber das Genus gar nicht im Kopf behalten.“
 - (Vp U') „Aber nicht so effektiv bei längeren Wörtern.“
3. Zeitaufwendigkeit: Ein Teilnehmer hielt diese Methode für zeitaufwendig.
- (Vp O') „Es war zeitaufwendig.“

Methode 4

1. Zeitaufwand: Zwei Versuchspersonen waren der Meinung, dass das Vokabellernen mit dieser Methode zu zeitaufwendig war.
- (Vp K') „Es war zeitaufwendig.“

- (Vp K'M') „Es war aber zeitaufwendig.“

2. Kurzzeitig: Nach zwei Versuchspersonen wirke diese Methode nur kurzzeitig. Die damit gelernten Vokabeln könne man nicht länger im Kopf behalten

- (Vp I) „In kurzer Zeit geht es.“

- (Vp A') „Ich konnte mir schon die Vokabeln merken, aber ich bin nicht sicher, ob die im Kopf länger halten.“

3. Ineffektivität: Zwei Teilnehmer hielten diese Methode für ineffektiv, besonders bei langen Wörtern.

- (Vp Q') „Ich habe mir die Vokabeln zum Teil gemerkt.“

- (Vp U') „Schon effektiv für kürzere Wörter, aber nicht so gut für längere Wörter.“

9. Fazit

Das Vokabellernen ist einer der bedeutendsten Aspekte beim Erlernen einer Fremdsprache. Deshalb spielen Vokabellernstrategien beim Lehren und Lernen eine wichtige Rolle. In dieser empirischen Untersuchung wurde die Einschätzung der Effektivität der vier Methoden¹²⁵ an zwei Gruppen getestet und erfragt. Nicht nur die kurzfristigen, mittelfristigen bzw. langfristigen Lernergebnisse wurden durch drei Nachtests bei allen Methoden kontrolliert, sondern ebenso anhand der Ergebnisse des Fragebogens das Ausmaß des Gebrauchs, die Beliebtheit, das Gefühl beim Lernprozess sowie positive bzw. negative Bemerkungen der Versuchspersonen über die Methoden analysiert, damit die Effektivität und die Wirkung der vier Vokabellernstrategien unter chinesischen DaF-Studierenden in vielen Bereichen verglichen werden können. Es zeigte sich, dass die Experimentteilnehmer durchaus recht gut in der Lage waren, die Effektivität der von ihnen erprobten Vokabellernstrategien einzuschätzen, ihre Bewertung und die Ergebnisse der Lernfortschrittkontrollen stimmen gut überein.

Die Auswertung der Ergebnisse der Lernfortschrittskontrolle zeigt Folgendes:

Hypothese 1: „Es finden sich überindividuelle Unterschiede in den Behaltensleistungen bei den vier ausgewählten Vokabellernstrategien.“

Hypothese 3: „Methode 1 ist den anderen Methoden bei den kurzfristigen Behaltensleistungen überlegen.“

Die zwei Hypothesen wurden durch die empirische Untersuchung bestätigt. Bezüglich der Ergebnisse des Nachtests 1 wirkten die Methoden 1, 3 und 4 in den kurzfristigen Behaltensleistungen besser als Methode 2; und zwar hat unter den drei Methoden Methode 1 zu den besten Lernergebnissen geführt. Der Mittelwert lag bei Methode 1 bei 12,58 (im Gegensatz zu 6,97 bei Methode 2; 11,13 bei Methode 3 und 11,00 bei Methode 4); der Median lag bei Methode 1 bei 14 (im Gegensatz zu 6 bei Methode 2 sowie 12 bei den Methoden 3 und 4). Auch die Standardabweichung mit 2,73 bei Methode 1 ist am

¹²⁵ Methode 1: Auswendiglernen;
Methode 2: Vokabellernen im Wortfeld;
Methode 3: Vokabellernen mit „Memory“;
Methode 4: Vokabellernen mit „Hot Potatoes“.

geringsten (im Gegensatz zu 3,50 bei Methode 2; 3,10 bei Methode 3 und 3,44 bei Methode 4).

Hypothese 2: „Die zwei alternativen Methoden beim Vokabellernen wirken im Großen und Ganzen effektiver als die zwei traditionellen Methoden unter chinesischen DaF-Studierenden.“

Hypothese 4: „Methode 4 wirkt signifikant effektiver als die anderen Methoden bei den langfristigen Behaltensleistungen, während Methode 1 am ineffektivsten wirkt.“

Die zwei Hypothesen wurden durch das Experiment ebenfalls bestätigt. Sowohl die mittelfristigen als auch langfristigen Lernergebnisse, gemessen in den Nachtests 2 und 3, waren bei den zwei alternativen Methoden 3 und 4 signifikant besser als bei den zwei traditionellen Methoden 1 und 2. Im Nachtest 2 lagen die Mittelwerte bei Methode 3 und 4 bei 8,50 und 6,73 (im Gegensatz zu 3,83 und 3,92 bei Methoden 1 und 2) und die Mediane lagen bei beiden bei 9 (im Gegensatz zu 4 und 3 bei Methoden 1 und 2). Die langfristigen Lernergebnisse, gemessen in Nachtest 3, waren bei Methode 4 signifikant besser als die anderen Methoden. Der Mittelwert bei Methode 4 lag bei 5,08 (im Gegensatz zu 2,72 bei Methoden 1, 2,94 bei Methode 2 und 3,55 bei Methode 3) und der Median lag bei Methode 4 bei 5 (im Gegensatz zu 2 bei Methoden 1 und 2 sowie 3 bei Methode 3).

Man könnte also Hypothese 1 dadurch noch erweitern: Es finden sich überindividuelle Unterschiede in den Behaltensleistungen bei den vier ausgewählten Vokabellernstrategien, und zwar nicht nur die kurzfristigen, sondern auch die mittelfristigen und langfristigen Behaltensleistungen unterscheiden sich bei den vier Methoden. Interessant ist, dass die Ergebnisse für die kurzfristigen Behaltensleistungen sich deutlich von denen für die mittel- und langfristigen unterscheiden.

Die Fragen über Bekanntheit und Übungsgrad der Vokabellernstrategien ergaben, dass nicht nur die alternativen Methoden, sondern auch die traditionellen Methoden den chinesischen DaF-Studierenden nicht so bekannt waren und dass sie diese auch nicht oft verwendeten: Weit weniger als die Hälfte der Versuchspersonen kannten die drei Methoden (13,9% bei Methode 2, 35,9% bei Methode 3 und 23,7% bei Methode 4) und noch weniger

Probanden haben bereits mit diesen Vokabeln gelernt (11,1% bei Methode 2; 2,6% bei Methode 3 und 5,3% bei Methode 4).

Drei Fragen über die Beliebtheit der vier Vokabellernstrategien zeigten, dass die zwei alternativen, modernen Methoden 3 und 4 offenbar beliebter unter den Versuchspersonen im Vergleich zu den zwei traditionellen Methoden 1 und 2 waren. Beispielweise erhielten die Methode 3 und 4 bei 76% Probanden mehr Zuspruch als die anderen (im Gegensatz zu ca. 35% bei den Methoden 1 und 2). Darüber hinaus hielten ca. 90% der Probanden die Methoden 3 und 4 für empfehlenswert, während nur ungefähr die Hälfte Methode 1 und ca. 70% Methode 2 weiterempfehlen würde. Gegen den Trend ist es bemerkenswert, dass fast alle TN (ca. 96.8% der TN) bei Methode 1 angaben, Vokabeln weiter mit dieser Methode zu lernen, obwohl ihnen diese Methode nicht so gut gefallen hat. Es lässt sich zusammen mit der Auswertung von den Ergebnissen über Bekanntheit und Übungsgrad folgende Vermutung ableiten: Einerseits kennen sie keine besseren Vokabellernstrategien, wenn sie nicht im Experiment weitere kennengelernt haben, aber andererseits sind sie so daran gewöhnt, dass sie es bevorzugen, die Vokabeln einfach so auswendig zu lernen, wie sie es immer getan haben. Außerdem sei diese Methode nach der Aussage der Probanden zwar langweilig, allerdings praktisch, einfach sowie zweitsparend und brauchbar, um allein zu arbeiten.

Nicht nur bei den Aspekten *Atmosphäre im Unterricht*, *Aktivität der Lernenden* und *Spaß am Lernen* übertreffen bezüglich der verschiedenen Methoden die zwei modernen Methoden wiederum die zwei traditionellen Methoden, sondern auch aus der Bewertung der drei Fragen über die relative Effektivität der vier Methoden lässt sich zusammenfassen: Die zwei modernen Methoden wurden unter den Versuchspersonen im Vergleich zu den anderen zwei traditionellen Methoden als effektiver bewertet, und dies entspricht ja auch den Ergebnissen der Lernfortschrittskontrollen bei den mittel- und langfristigen Behaltenswerten.

Zusammenfassend wurden die Methoden 3 und 4 mit einer besseren Note (7,40 bei Methode 3 und 7,65 bei Methode 4) als die Methoden 1 und 2 (7,29 bei Methode 1 und

6,49 bei Methode 2) von den Versuchspersonen bewertet (Notensystem 1-10, 10 ist die beste Note).

Aus den Ergebnissen der Studie sind die folgenden Vorschläge für einen effektiveren Vokabelunterricht für chinesische DaF-Studierende entstanden:

Es ist besonders sinnvoll und auch notwendig, den DaF-Studierenden generell mehrere Vokabellernstrategien vorzustellen bzw. sie in den DaF-Unterricht in China zu integrieren. Die den chinesischen DaF-Studierenden bekannten und von ihnen oft benutzten Vokabellernstrategien sind übersichtlich: Auswendiglernen mithilfe von muttersprachlichen Übersetzungen, Vokabellernen in Assoziationen, mit der linguistisch-kognitiven Methode, durch Sprechen beim Schreiben oder durch Schreiben üben, Vokabellernen aus Situationen / Kontexten. Die anderen Methoden sind weder bekannt noch werden sie häufig von den Probanden verwendet. Deshalb ist es sinnvoll, mehrere Vokabellernstrategien im Unterricht einzusetzen. Die chinesischen DaF-Studierenden würden neue Methoden wahrscheinlich ohne weiteres akzeptieren, denn die meisten Probanden hielten beide alternativen Vokabellernstrategien für empfehlungswert und über 80% der Probanden erklärten, dass sie in der Zukunft wahrscheinlich weiter mit diesen neuen Vokabeln lernen wollten. Der Hauptgrund des Nichtbenutzens der Methoden liegt in der komplizierten Vorbereitung der Materialien und bei der Suche nach einem Partner. Beide Probleme könnten durch die Lehrperson und die Unterrichtsform beseitigt werden.

Ein wichtiger Punkt ist beim Einsetzen der neuen Vokabellernstrategien verschiedene Methoden im DaF-Unterricht in China zu verbinden. Trotz ihrer größeren Effektivität haben die zwei alternativen Methoden auch Defizite. Es war nämlich auffällig, dass den zwei modernen Methoden zwar mehr positive Bemerkungen als den zwei traditionellen Methoden zugeordnet wurden, sie dafür aber auch mehr negative Bewertungen bekamen. Der Grund hierfür liegt hauptsächlich darin, dass der Lernprozess mit den alternativen Methoden gegenüber dem mit den traditionellen Methoden zeitaufwendiger ist. Hier ist

Überzeugungsarbeit der Lehrperson gefragt, die auf die Vorteile beim langfristigen Behalten der Vokabeln hinweisen sollte. Die modernen Methoden erfordern es, mit einem Partner oder anderen Instrumenten zu arbeiten; was zunächst Zeitverlust bedeutet, wobei ihre Effektivität erst mittel- oder langfristig zu sehen ist. Außerdem kann ihre Effektivität mit ihren besonderen Eigenschaften (spielerisches Lernen, multimediales Lernen u.a.) mehr von den Lernenden abhängen als die der traditionellen Methoden.

Jede Vokabellernstrategie hat ihre Vor- und Nachteile. Eine gute Mischung verschiedener Vokabellernstrategien wird am effektivsten dazu beitragen, Vokabeln effizienter vermitteln zu können.

Literaturverzeichnis

- Aitchison, J., 1997. *Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon. Aus dem Englischen von Martina Wiese*. 2. Auflage. Tübingen: Max Niemeyer.
- Aitchison, J., 2003. *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon*. 3. Auflage. Oxford: Blackwell.
- Albert, R., 1995. Der Bedarf des Faches „Deutsch als Fremdsprache“ an linguistischer Forschung, in: *DaF* 32/1995/2, 82-90.
- Albert, R., 1998. Das bilinguale mentale Lexikon, in: Herder-Institut/interDaF e.V. am Herder-Institut / Universität Leipzig(Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache* 35(2). Berlin: E. Schmidt, 90-97.
- Albert, R., 2006. *Einführung in das Studium des Deutschen als Fremdsprache*, Selbststudienmaterial. Marburg: Philipps-Universität Marburg.
- Albert, R. / Marx, N., 2010. *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung. Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht*. Tübingen: Narr Verlag.
- Albert, R., 2011. *Psycholinguistik für Fremdsprachenlehrpersonen*, Selbststudienmaterial, Marburg: Philipps-Universität Marburg.
- Altmayer, C., 2002. Lernstrategien und autonomes Lernen: Teilaspekte eines konstruktivistischen Fremdsprachenunterrichts? *Babylonia* 2, 7-13.
- Anderson, J. R., 1995. *Cognitive Psychology and Its Implications*, 4th edition. New York: Freeman.
- Apeltauer, E., 1997. *Grundlagen des Erst- und Zweitspracherwerbs. Eine Einführung*. Fernstudienprojekt des DIFF, Band 15. Universität Kassel und Goethe-Institut. München: Langenscheidt.
- Aphasia, in:
<https://www.nidcd.nih.gov/sites/default/files/Documents/health/voice/Aphasia6-1-16.pdf>,

abgerufen am 28. Mai 2016.

- Asher, J., 1969. The Total Physical Response Technique of Learning, in: *The Journal of Special Education* 3, 253-262.
- Asher, J., 1986. *Learning another language through actions. The complete teacher's guidebook*. Los Gatos, Cal.: Sky Oaks Productions.
- Baatz, U. / Müller-Funk, W. (1993): *Vom Ernst des Spiels: Über Spiele und Spieltheorie*, Berlin.
- Balen A., 2012. Methoden des Fremdsprachenunterrichts. Sveučilište u Zagrebu Filozofski fakultet Odsjek za germanistiku.
- Bast, C., 2003. Der Altersfaktor im Zweitspracherwerb. Inauguraldissertation zur Erlangung der Doktorwürde. Universität Köln.
- Barbara, A. Holdrege, 1994. Veda in the Brahmanas, in: *Authority, anxiety and canon. Essays in Vedic Interpretation*.
- Barkowski H. / Krumm H.-J., 2010. *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: UTB
- Bartosz C., 2012. *Vokabellernen (ohne) Vergessen (mit) Vokabellernstrategien. Learning vocabulary (without) forgetting (with) vocabulary learning strategies*, in: *Glottodidactica XXXIX*. Poznań: Adam Mickiewicz University, 95-103.
- Bäumler, C. E., 1991. *Lernen mit dem Computer*. Weinheim und Basel.
- Batz, R. / Buße, W.(Hrsg.), 1991. *Moderne Sprachmethoden. Theorie und Praxis*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Baumert, J. / Heyn, S./ Köller, O., 1992. *Das Kieler Lernstrategien-Inventar (KSI)*. Kiel: Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Baur, R. S., 1990. *Superlearning und Suggestopädie. Grundlagen – Anwendung – Kritik – Perspektiven*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Baur, R. S., 1993. *Superlearning und Suggestopädie*. Berlin / München: Langenscheidt.

- Bausch K. R., 1991 / 1993. Neuere Tendenzen und Erkenntnisse für das Fach, „Deutsch als Fremdsprache“, in: Rubert, R. et al. (Hrsg.), *A collection of papers presented and workshops held at KONTAKT 91*, 5-33.
- Bausch, K. R./ Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.), 1995. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 3. Überarb. u. erw. Aufl. Tübingen u. Basel: Francke, 417-428.
- Bausch, K. R. / Kasper, G., 1979. Der Zweitspracherwerb: Möglichkeiten und Grenzen der großen Hypothesen, in: *Linguistische Berichte* 64, 3-35.
- Bergmann, R. /Pauly, P./Stricker, S., 2001. *Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft*. 3., überarb. u. erw. Aufl. Heidelberg.
- Berns, M., 1984. Functional approaches to language and language teaching, in: Savignon / Berns, M. (Hrsg.), *Initiatives in communicative language teaching*. Menlo Park, 3-22.
- Bieritz, W. D., 1974. Der Beitrag der Psycholinguistik zur Sprachlehrforschung. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. LiLi*. 4.13, 74-90.
- Bimmel, P., 1993. Lernstrategien im Deutschunterricht, in: *Fremdsprache Deutsch*, H. 8/1993 „Lernstrategien“, 4-11.
- Bimmel, P. / Rampillon, U., 2000. *Lernautonomie und Lernstrategien*. München: Goethe-Institut.
- Birbaumer, N. / Schmidt, R. F., 2010. *Biologische Psychologie*. Berlin: Springer.
- Bleyhl, W., 2005. Fremdsprachenlernen – „gesteuert“ oder nach den Prinzipien des Muttersprachenerwerbs? *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2, 3-8.
- Bodendorf, F., 1990. *Computer in der fachlichen und universitären Ausbildung*. München.
- Boeckemann, K. B., 2006. Weshalb Lehrer und Didaktiker mehr als seine Ahnung von Spracherwerb haben sollten oder vom Sinn und Unsinn einer Übergangsdidaktik. *Fremdsprachen praktisch. Beiträge und Mitteilungen aus dem Landesverband Baden-Württemberg des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen* 19, 25-37.
- Bohn, R. 1999. *Probleme der Wortschatzarbeit*. München: Langenscheidt.

- Bohn, R. / Schreiter, I., 2000. Wortschatzarbeit in den Sprachlehrwerken Deutsch als Fremdsprache: Bestandsaufnahme, Kritik, Perspektiven, in: Kühn, P.(Hrsg.), *Wortschatzarbeit in der Diskussion (Studien zu Deutsch als Fremdsprache V; Germanistische Linguistik)*. Hildesheim: Georg Olms, 57-98.
- Bongaerts, T., 2005. Introduction. Ultimate attainment and the critical period hypothesis for second language acquisition. *International review of applied linguistics in language Teaching* 43, 259-267.
- Börner, W., 2000. Didaktik und Methodik der Wortschatzarbeit: Bestandsaufnahme und Perspektiven, in: Kühn, P. (Hrsg.), *Wortschatzarbeit in der Diskussion*. Germanistische Linguistik Bd. 5, 29–56.
- Börner, W. / Vogel, K., 1993. *Wortschatz und Fremdsprachenerwerb*. Bochum: AKS-Verlag.
- Börner, W. / Vogel, K., 1994. *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb*. Tübingen.
- Boroditsky, L., 2012. Wie die Sprache das Denken formt, in: *Spektrum der Wissenschaft*, 04/2012,
<http://www.spektrum.de/news/wie-die-Sprache-das-denken-formt/1145804>, abgerufen am 25. Januar 2016.
- Bosco, F. J. / Pietro di, R. J., 1970. Instructional strategies. Their psychological and linguistic bases, in: *International review of applied linguistics in language teaching* 8, 1-8.
- Bredella, L. / Christ, H. (Hrsg.), 2007. *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr.
- Broca, O., 1865. *The double brain*. London: Churchill Livingstone.
- Brooks, N., 1973. *Sprache und Spracherwerb. Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts*. Berlin.
- Bruner, J. S. / Olver, R. R. / Greenfield, P.M., 1971. *Studien zur kognitiven Entwicklung*. Stuttgart. Orig.: *Studies in Cognitive Growth*. New York, 1966.

- Buhlam-Fleming, M. B. / Bryden, M. P., 1994. Simultaneous verbal and affective laterality effects. *Neuropsychologia* 31, 787-797.
- Burwitz-Melzer E. / Mehlhorn G. / Riemer, C. / Bausch, K.-R. / Krumm, H.-J. (Hrsg.), 2007. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl. Tübingen: A. Franke.
- Bußmann, H., 2008. *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.
- Butzkamm, W., 1990. Über die wechselseitige Erhellung von Fremdsprachenunterricht und natürlichen Erwerbssituationen. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 43, 83-89.
- Butzkamm, W. / Butzkamm, J., 1999. *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen*. Tübingen: Francke.
- Caleb, G., 2011. *Teaching foreign languages in schools: The Silent Way* (1st ed.). Reading. Educational Explorers, UK.
- China Internet Network Information Center, 2014. Statistischer Forschungsbericht über die Internetentwicklung in China. 中国互联网络发展状况统计报告(第34次).
- Chomsky, N., 1957. *Syntactic structures*. Den Haag.
- Chomsky, N., 1962. A transformational approach to syntax, in: Hill, A. A. (Hrsg.), *3rd Texas conference on problems of linguistic analysis in English*. Austin.
- Chomsky, N., 1970. *Sprache und Geist*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Chomsky, N., 1974. Rezension von Skinners „Verbal Behavior“, in: Eichler, W. / Hofer, A. (Hrsg.), *Spracherwerb und linguistische Theorien*. München: Piper Verlag, 15-46.
- Chomsky, N., 1981. *Regeln und Repräsentationen*. Frankfurt / Main: Suhrkamp.
- Christ, H., 1988. Wozu lernen wir fremde Sprachen (ungedruckt.)
- Christ, H., 1997. Der Lehr- und Ausbildungsauftrag der Fremdsprachendidaktiken, in: Bausch, K.-R./Christ, H./Königs, F. G./Krumm, H.-J., *Fremdsprachdidaktik und Sprachlehrforschung als Ausbildungs- und Forschungsdisziplinen. Arbeitspapiere der 17. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr, 37-52.

- Christ, H., 2007. Zur Dimensionierung von Kompetenzen beim Spracherwerb, in: Bausch, K. R. / Burwitz-Melzer, E. et al. (Hrsg.), *Text Kompetenzen. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*. Tübingen: Narr, 49-69.
- Clark, H. H./Clark, E. V., 1977. *Psychology and language. An introduction to psycholinguistics*. New York: Harcourt College.
- Claus, H. J. / Heckman, W. / Schimidt-ott, J., 1973. *Spiel im Vorschulalter*. Frankfurt.
- Collins, M., / Coney, J., 1998. Interhemispheric communication is via direction. *Brain and language* 64, 28-52.
- Collins, A. M. / Loftus, E. F., 1975. A spreading-activation theory of semantic processing, in: *Psychological Review* 82, 407-428.
- Collins, A. M. / Quillian, M. R. (1969). Retrieval time from semantic memory, in: *Journal of verbal learning and verbal behavior* 8, 240-247.
- Cudzich, B., 2012. Vokabellernen (ohne) Vergessen (mit) Vokabellernstrategien. *GLOTTODIDACTICA XXXIX*. Poznan: Adama Mickiewicza University Press, 95-103.
- Danesi, M. 1988. *Studies in heritage language learning and teaching*. Toronto: Centro Canadese Scuola e Cultura Italiana.
- Dannenbauer, F. M., 2005. Sprachwissenschaftliche Grundlagen, in: Grohnfeldt, M. (Hrsg.), *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Bd. 1*. 2. Aufl. Stuttgart u. a. : Kohlhammer, 111–161.
- Das Fremdsprachenlernen ändert den Gehirnaufbau. Rubrik Wissenschaft und Technik, in: Právo, 2004/10/15.
- Das Modell der zwei Gehirnhälfte, in:
<https://www.sprachenmarkt.de/wissenswertes/lernen/gehirnhaelfte.html>, abgerufen am 01. Juni 2016.
- De Bot, K. ,2004. The multilingual lexicon: Modeling selection and control. *International Journal of Multilingualism* 1, 17–32.

- De Bot, K. / Lowie, W. / Verspoor, M., (Hrsg.), 2005. *Second Language Acquisition – An Advanced Resource Book*. London: Routledge.
- De Bot, K. / Lowie, W. / Verspoor, M., 2007. A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition* 10, 7–21.
- De Bot, K. / Paribakht, T. S. / Wesche, M. B., 1997. Toward a lexical processing model study of second language vocabulary acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 19, 309–329.
- De Florio-Hasen, I., 2009. Fremdsprachenlernende zu Wort kommen lassen oder Wortschatzarbeit: Aktiv, individuell und interaktive, in: Jung, U. O. H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik*, Band 2. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- De Groot, A. M. B., 1993. Word-type effects in bilingual processing tasks: Support for a mixed-representational system, in: Schreuder, R./Weltens, B. (Hrsg.), *The bilingual lexicon*. Amsterdam: John Benjamins, 27–51.
- Decco, W., 1996. The induction-deduction opposition: Ambiguities and complexities didactic reality, in: *International review of applied linguistics in language teaching* 34, 95-118.
- Decoo, W., 2001. On the mortality of language learning methods, in: <http://www.didascalie.be/mortality.htm>, abgerufen am 23. Februar 2017.
- Dell, G. S. / O'Seaghdha, P. G., 1991. Mediated and convergent lexical priming in language production: A comment on Levelt et al, in: *Psychological Review*, 98.
- Dell, G. S. 1986. A spreading-activation theory of retrieval in sentence production, in: *Psychological Review* 93, 283–321.
- Die meistgesprochenen Sprachen der Welt, in:
<http://www.wiwo.de/politik/ausland/sprachen-die-meistgesprochenen-sprachen-der-welt/6515458.html?p=6&a=false&slp=false#image>, am 09. Oktober 2016.
- Die wichtigste Methoden des Fremdsprachenunterrichts, in:

- <http://www.zsozimek.wodip.opole.pl/german/artykuly/metoden.htm>, abgerufen am 25. Februar 2017
- Dietrich, I., 1989. Kritisch-pädagogische Gedanken zu „alternativen Methoden“ – Friedenserziehung, eine Alternative im Fremdsprachenunterricht, in: Müller, B.-D. (Hrsg.), *Anders lernen im Fremdsprachenunterricht: Experimente aus der Praxis*. Berlin: Langenscheidt, 11-27.
- Dietrich, I., 1995. Alternative Methode, in: Bausch, K. R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 194-200.
- Dietrich, R., 2007. *Psycholinguistik*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Dittmann, J., 2002. Wörter im Geist. Das mentale Lexikon, in: Dittmann J. / Schmidt (Hrsg.), *Über Wörter*. Freiburg: Rombach.
- Doff, S. / Klippel, F., 2007. *Englischdidaktik – Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Dong, Y. / Gui, S. / MacWhinney, B., 2005. Shared and separate meaning in the bilingual mental lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition* 8, 221–238.
- Doughty, C., 1991. Second language instruction does make a difference. *Studies in Second Language Acquisition* 13/1, 431-469.
- Duden, 2011. *Deutsches Universalwörterbuch*, redaktionelle Bearbeitung der 7. Auflage, hrsg. Von der Dudenredaktion, Dudenverlag, Nördlingen.
- Edmondson, W. J., 2003. Output als autonomes Lernen. Spracherwerb und Sprachproduktion aus kognitiver Sicht. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 32, 196-312.
- Edmondson, W. J. / House, J., 2006. *Einführung in die Sprachlehrforschung*, 4. Aufl., Tübingen: Narr Francker Attempto.
- Eisler, R., 1904. Wörterbuch der philosophischen Begriffe, Band 1. Berlin: Ernst Mittler und Sohn, 617.
- Ellis, R., 1986. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University.

- Elsen, H., 1991. *Erstspracherwerb. Der Erwerb des deutschen Lautsystems*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Ender, A., 2007. *Wortschatzerwerb und Strategieneinsatz bei mehrsprachigen Lernenden – Aktivierung von Wissen und erfolgreiche Verknüpfung beim Lesen auf Verständnis in einer Fremdsprache* (Diss.). Hohengehren: Schneider, 77.
- Engelkamp, J., 1991. *Das menschliche Gedächtnis. Das Erinnern von Sprache, Bildern und Handlungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Engels, F., 1896. *Dialektik der Natur*, in: MEW Bd. 20, S. 444-456.
- Erk, H., 1972. *Zur Lexik wissenschaftlicher Fachtexte. Verben – Frequenz und Verwendungsweise*. München.
- Erstsprache, in: <https://de.wikipedia.org/wiki/Erstsprache>, abgerufen am 22. November 2016.
- Ertmer, M., 2006. *Kognitionslinguistische und lernpsychologische Überlegungen für den Entwurf eines Tools zur Unterstützung autonomen Wortschatzerwerbs*. Publications 219ob e219 institute of cognitive science 08. Osnabrück: Institute of cognitive science.
- Fatima Saham, C., 2003. *Lexikalische Suchprozesse in einer Fremdsprache*. Marburg: Philipps-Universität Marburg.
- Faust, M. / Weisper, S., 2000. Understanding metapgoric sentences in the two hemispheres. *Brain and cognition* 43, 186-192.
- Felix, S. W., 1982. *Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs*. Tübingen: Narr.
- Felix, U., 1991. Die Effektivität der suggestopädischen Methode im Lichte empirischer Untersuchungen. *Unterrichtswissenschaft* 19, 28-45.
- Field, J., 2002. *Psycholinguistics: A resource book for students*. London: Routledge.
- Folse, K. S., 2004. Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading, in: *Studies in Second Language Acquisition*, 21 / 2, 225-241.
- Foß, P. / Pude, A., 2001. Vokabellernstrategien in verschiedenen Lernkontexten: Beiträge von Lernenden zu Verwendung und Effektivität, in: *Fremdsprachen und Hochschule* 63, 7-31.

- Franceschini, R., 2002. Das Gehirn als Kulturinskription, in: Müller-Lancé, J. / Riehl, C. M. (Hrsg.), *Ein Kopf – viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*. Aachen: Shaker, 45-62.
- Franke, M., 2008. *Lernprozesse und Lernstrategien beim Fremdsprachenlernen. Am Beispiel des Wortschatzlernens im schulischen Kontext*. Darmstadt: TU Darmstadt.
- Freinet, C., 1989. Pädagogische Texte. Adler steigen keine Treppen, in: Müller, B.-D. (Hrsg.), *Anderslernen im Fremdsprachenunterricht 4*. Fremdsprachendidaktik, in:
<https://de.wikipedia.org/wiki/Fremdsprachendidaktik>, abgerufen am 26. Januar 2017.
- Friedrich, H. F. / Mandl, H., 1992. *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Göttingen: Hogrefe.
- Fromkin, V. (Hrsg.), 1973. *Speech errors as linguistic evidence*. The Hague: Mouton.
- Funk, H. / König, M., 2001. *Kommunikative Fremdsprachendidaktik*. München: Iudicium, 106.
- Gábrová, V., 2009. Lerntechniken beim Wortschatzerwerb mit der Berücksichtigung der Mnemotechniken, in:
<http://theses.cz/id/n4wemb/?lang=en;furl=%2Fid%2Fn4wemb%2F>, abgerufen am 11. April 2017.
- Gallmann, P., 1991. Wort, Lexem und Lemma, in: Augst, G. / Schaefer, B. (Hrsg.), *Rechtschreibwörterbücher in der Diskussion. Geschichte – Analyse – Perspektiven*. Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang, 261–280.
- Gal'perin, P. J. / Leont' ev, A. N., 1972. *Probleme der Lerntheorie*. Berlin: Volk und Wissen.
- Garman, M., 1990. *Psycholinguistics*. London: Cambridge.
- Gates, B., 1995. *The Road Ahead*, CD-ROM, Amerika.
- Gerighausen, J. / Seel, P. C. (Hrsg.), 1983. *Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen*. München: Goethe-Institute.
- Gibitz, U., 2012. *Fremdsprachen lernen und lehren heute*, in:

- http://www.lernen-wollen.de/mediapool/61/617820/data/FREMDSPRACHEN_LERNEN_UND_LEHREN_HEUTE_correct.pdf, abgerufen am 03. Januar 2017.
- Gimbel, K. / Schwarz, H. / Weiberg, F., 2012. Lernstrategien – ein Überblick. Handout. Kassel: Universität Kassel, in:
http://mcgym.de/fileadmin/user_upload/Unterricht/10_Klasse_Vorbereitung_GOST/Handout_Lernstrategien.pdf, abgerufen am 24. Januar 2017.
- Glauning, F., 1895. Didaktik und Methodik des englischen Unterrichts, München, C. H. Beck.
- Glück, C.-W., 2005. *Kindliche Wortfindungsstörungen. Ein Bericht des aktuellen Erkenntnisstandes zu Grundlagen, Diagnostik und Therapie*. Frankfurt/Main: Peter.
- Glück, H. (Hrsg.), 2000. *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart / Weimar 2. Überarb. u. erw. Aufl. Graves, R. / Patai, R. / Hebrew, M., 1986: *The Book Of Genesis*.
- Goomer, B., 2004. The direct method or natural way: Background and characteristics, in:
<http://www.tcnj.edu/~eslsla/Methodologies/direct.htm>, abgerufen am 25. Februar, 2017.
- Gottwald, J. / Lindo, W., 2014. Vokabel Lernen mit Eselsbrücken. Lernen mit *der Schlüsselwortmethode. Grundwortschatz English / Deutsch*.
- Götz, K. / Häfner, P., 1989. *Computerunterstütztes Lernen in der Aus- und Weiterbildung*. Weinheim und Basel.
- Götze, L. / Helbig, G. / Henrici, G. / Krumm, H.-J., 2010. *Entwicklungslinien des Faches. Die Strukturdebatte als Teil der Fachgeschichte*, 20.
- Groot, A. M. / Nas, G. L., 1991. Lexical representation of cognates and noncognates in compound bilinguals. *Journal of Memory and Lanuage* 30, 90-123.
- Grundsatzpapier des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) zur curricularen Basis der BM/MA-Studiengänge „Deutsch als Fremdsprache“ DaF, in:
http://www.fadaf.de/de/daf_angebote/studieng_nge/grundsatzpapier.pdf, abgerufen am 04. Februar 2017.
- Grüner, F., 2010. Lernstrategien und Prüfungsangst bei Studierenden der Studiengänge Humanmedizin und Lehramt. Würzburg: Julius-Maximilians-Universität Würzburg.

- Grünewald, A./Küster, L. (Hrsg.), 2009: *Fachdidaktik Spanisch*. Stuttgart: Klett-Kallmeyer.
- Günther, B. / Günther, H., 2004. *Erstsprache und Zweitsprache: Einführung aus pädagogischer Sicht*. Weinheim: Beltz.
- Günther, B. / Günther, H., 2007. *Erstsprache Zweitsprache Fremdsprache: Eine Einführung*. Weinheim: Beltz.
- Hahn, M. / Künzel, S. / Wazel, G., 1998. *Multimedia- eine neue Herausforderung für den Fremdsprachenunterricht*, 2., durchgesehene Auflage, Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Hakuta, K., 2001. A critical period for second language acquisition? In: Bailey, D.B. et. Al. (Hrsg.), *Critical thinking about critical periods*. Baltimor: Brookes Publishing, 193-205.
- Halliday, M. A. K./MicIntosh, A./Stevens, P., 1964. *The linguistic sciences and language teaching*. London: Longman.
- Handke, J., 1997. Zugriffsmechanismen im mentalen und maschinellen Lexikon, in: Börner, W. / Vogel, K. (Hrsg.), *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon*. Tübingen: Gunter Narr, 98-106.
- Harley, T., 2002. *The psychology of language. From data to theory*. Hove: Psychology Press, 321-335.
- Hasselhorn, M. / Labuhn, A. S., 2010. Lernstrategien, in: Hascher T. / Schmitz, B. (Hrsg.), *Pädagogische Interventionsforschung*. Weinheim/München: Juventa, 74-75.
- Hasselhorn, M. / Gold, A., 2006. *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Haudeck, H., 2008. *Fremdsprachliche Wortschatzarbeit außerhalb des Klassenzimmers. Eine qualitative Studie zu Lernstrategien und Lerntechniken in den Klassenstufen 5 und 8*. Tübingen: Gunter Narr.
- Heiner, B., 2016. *Neurodidaktik des frühen Sprachenlernens: Wo die Sprache zuhause ist*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhard.

- Helbig, G., 1986. Die audiolinguale Methode, in: Henrici, G., Studienbuch: *Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen)*, 125-130.
- Helbig, G. / Götze, L. / Henrici, G. (Hrsg.), 2001. *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2 Halbband. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Heness, G., 1887. *Der Leitfaden für den Unterricht in der Deutschen Sprache*. New York: H. Holt and company.
- Henrici, G. / Koreik, U., 1994. *Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du?* Baltmannsweiler: Schneider.
- Henrici, G. / Zöfgen, E. (Hrsg.), 1996. *Fremdsprachen Lernen und Lehren. Themenschwerpunkt: Innovativ-alternative Methoden*. Tübingen: Sonderdruck, 3-12.
- Henrici, G., 2001a. Die audio-visuelle Methode, in: Henrici, G./Riemer, C., *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*, Band 2, 3, unveränderte Aufl., 513-515.
- Henrici, G., 2001b. Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache, in: Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch 2*, Halbband, 841-853.
- Henrici, G. / Riemer, C. (Hrsg.), 2001. *Deutsch als Fremdsprache*. Band Verlag, Hohengehren: Schneider, 514-521.
- Herder, J. G., 1772. *Abhandlung über den Ursprung der Sprache*. Reclams Universal-Bibliothek.
- Hermanns, F. / Holly, W. (Hrsg), 2007. *Linguistische Hermeneutik. Theorie und Praxis des Verstehens und Interpretierens*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Heyd, G., 1991. *Deutsch lehren: Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt / Main: Moritz Diesterweg.
- Hoberg, R., 1997. Wortschatzerlernung im Fremdsprachenunterricht, in: Wierlacher, A. (Hrsg.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, Band 3, Heiderberg, 63-75.

- Holec, H. 1987. The learner as manager: Managing learning of managing to learn? In: Wenden, A./Rubin, J. (Hrsg.), *Lerner strategies in language learning*. London: Prentice-Hall International, 145-158.
- Holtwisch, H., 1993. Kreative Wortschatzarbeit in der Sekundarstufe. *Neusprachliche Mitteilungen* 3, 175–180.
- Holtwisch, H., 1994. Behalten suggestopädisch-unterrichtete Schulkinder ihren Lernstoff besser? *Neusprachliche Mitteilungen* 4, 228–233.
- Holtwisch, H., 2000. Vokabelhefte und Wortgleichungen – und sonst nichts? Vorschläge zur behaltensfördernden Wortschatzarbeit im Englischunterricht der unteren Klassen der Sekundarstufe I, in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 47(4), 367-376.
- Holzinger, A., 2000. *Basiswissen Multimedia. Band 2: Lernen*. Würzburg: Vogel Business Media, 133-136.
- Hufeisen, B. / Riemer, C., 2010. Spracherwerb und Sprachenlernen, in: Krumm, H.-J. / Fandrych, C. / Hufeisen, B. / Riemer, C. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin: Walter de Gruyter, 725-756.
- Huizinga, J., 2004. *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Reinbek: Rowohlt.
- Hüllen, W. / Jung, L. 1979. *Sprachstruktur und Spracherwerb*. Düsseldorf: August Bagel.
- Hüllen, W., 2005. *Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens*. Berlin: Erich Schmidt.
- Hulstijn, J. H., 1997a. Die Schlüsselwortmethode: Ein Weg zum Aufbau des Lernerlexikons in der Fremdsprache, in: Börner, W. / Vogel, K. (Hrsg.), *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb: das mentale Lexikon*. Tübingen: Narr. 169– 183.
- Hulstijn, J. H., 1997b. Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning: Theoretical considerations and pedagogical implications, in: Coady, J. / Huckin, T. (Hrsg.), *Second Language Vocabulary Acquisition: A rationale for pedagogy*. Cambridge: CUP, 203–224.
- Huneke, H. W. / Steinig, W., 2013. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 6. Auflage. Berlin: Erich Schmidt.

- Ickler, T., 1984. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung in das Studium*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Interkulturelle Kompetenz, in: https://de.wikipedia.org/wiki/Interkulturelle_Kompetenz, abgerufen am 17. Januar 2017.
- Jackson, J. H., 1958. Selected writings of John Hughlings Jackson, in: Taylor, J. (Hrsg.), *An introduction to neuropsychology*. New York: Basic books.
- Janíková, V., 2010. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Brno, Tisk Coprint, s.r.o., Brno: Areál Kraví hora.
- Janíková, V., 2012. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada.
- Jespersen, O., 1925. *Die Sprache, ihre Natur, Entwicklung und Entstehung*. Heidelberg, 401-409.
- Jentges, S., 2007. Effektivität von Sprachlernspielen, in: Henrici, G. / Koreik, U. / Riemer, C. (Hrsg.), *Perspektive Deutsch als Fremdsprache*, Band 21. Hohengehren, 111.
- Jescheinak, J. D., 2002. *Sprachproduktion. Der Zugriff auf das lexikalische Gedächtnis beim Sprechen*. Götting u. a.: Hogrefe.
- Jia, W.J. / Wie, Y. Q., 2011. *Chinesisch Deutsch Bachelor-Forschungsbericht*. 中國德語本科專業調研報告. Beijing: Foreign language teaching and research.
- Jin, Q. Y., 2003. Analyse der Populärität des Deutschlernens in China, in: *Journal of NingBo University-Educational Science*, Vol.25, No. 2, 76-77.
- Joller-Voss, Adelheid, 2010. Mehrere Sprachen im Gehirn, in: *AkDaF Rundbrief* 61.
- Jordan, G., 2004. *Theory construction in second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kaikkonen, P., 1993. Fremdsprachlernen – ein individueller, kulturbezogener Prozess – einige Beobachtungen im Rahmen eines erlebte Kultur- und Landeskunde betonenden Unterrichtsversuches, in: *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*. 21. Jahrgang / 1993 / Heft 1, 2-20.
- Kainz, F., 1946. *Einführung in die Sprachpsychologie*. Wien: Ringbuchhandlung A. Söxl.

- Karpicke, J. D. / Blunt J. R., 2011. Retrieval practice produces more learning than elaborative studying with concept mapping, in: *Science*.
- Katamba, F., 2005. *English Words: Structure, History, Usage*. Routledge.
- Keatley, C. W., 1992. History of bilingualism research in cognitive psychology, in: Harris, R. J. (Hrsg.), *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam: North-Holland, 15-49.
- Kehrein, A. S., 2013. Strategien zum Wortschatzerwerb im Englischunterricht. Von Theoretischen Betrachtungen zur Unterrichtlichen Praxis. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Kersten, S., 2010. Das mentale Lexikon und Vokabellernen in der Grundschule. Universität Hildesheim.
- Kielhöfer, B., 1994. Wörter lernen, behalten und erinnern. *Neusprachliche Mitteilungen* 4, 211–220.
- Kirschbaum, C. (Hrsg.), 2008. *Biopsychologie von A bis Z*. Berlin: Springer.
- Klein, W. / Rieck, B. O., 1982. Der Erwerb der Personalpronomina im ungesteuerten Spracherwerb, in: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. LiLi*. 45, 35-71.
- Klein, W., 1984. *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Königstein/Ts.: Athenäum.
- Klein, W., 1992. *Zweitspracherwerb*. 3. Auflage. Frankfurt/Main: Anton Hain.
- Kleinschroth, R., 1992. *Sprachenlernen. Der Schlüssel zur richtigen Technik*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Kleppin, K., 1980. *Das Sprachlernspiel im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen.
- Knapp-Potthoff, A. / Knapp, K., 1982. *Fremdsprachenlernen und –lehren. Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitspracherwerbsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Knapp-Potthoff, A., 1997. Sprach(lern)bewußtheit im Kontext. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26, 9-23.
- Kniffka, G., 2007. *Deutsch als Zweitsprache – Lehren und lernen*. Paderborn: Schöningh UTB.

- Knisska, G., 2007. *Deutsch als Zweitsprache Lehren und Lernen*. Berlin: Schöningh, 85-96.
- Köck, P./Ott, H., 1994. *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht*, 5. Auflage. Donauwörth.
- Koeppel, R., 2010. *Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Königs, F. G., 1983. *Normenaspekte im Fremdsprachenunterricht. Ein konzeptorientierter Beitrag zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunther Narr, 63-85.
- Königs, F. G., 2010. Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenlernen: Begriffe und Konzepte, in: Krumm, H.-J. / Fandrych, C. / Hufeisen, B. / Riemer, C. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein international Handbuch*. Berlin: Walter de Gruyter, 754-763.
- Kostrzewa, F., 1994. Sprache und Gedächtnis. *Neusprachliche Mitteilungen* 4, 221–228.
- Krashen, S. D. / Selinger, H., 1975. The essential contribution of formal instruction in adult second language learning, in: *TESOL Quarterly* 9, 173-183.
- Kremer, M., 2009. *Wie kommt der Mensch zur Sprache – Über Spracherwerbsprozesse*. München: GRIN.
- Kühn, I., 1994. Lexikologie. Eine Einführung. *Germanistische Arbeitshefte* 35. Tübingen: Max Niemeyer.
- Lado, R., 1967. *Moderner Sprachunterricht*, 4. Auflage. München.
- Lamprecht, R. R., 2015. *Einführung in die Russistik. Sprachentstehung aus marxistischer Sicht*. Potsdam: Universität Potsdam.
- Larsen-Freeman, D. / Long, M. H., 1991. *An introduction to second language acquisition research*. New York: Routledge.
- Legenhausen, L., 1999. Autonomous and traditional learners compared – The impact of classroom culture on attitudes and communicative behaviour, in: Edelhoff, C. / Weskamp, R. (Hrsg.): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber, 166-182.
- Legenhausen, L., 2001. Discourse behaviour in an autonomous learning environment, in: Dam, L. (Hrsg.): *Learner autonomy: new insights. AILA Review* 15, 56-69.

- Lehmann, C., 2010. Grundbegriffe der Linguistik. Vorlesungsskriptum, in: <http://www.christianlehmann.eu/ling/elements/index.html?http://www.christianlehmann.eu/ling/elements/lateralisation.php>, abgerufen am 02. Juni 2016.
- Lenneberg, E. H., 1972. *Biologische Grundlagen der Sprache*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Leont'ev, A. A., 1971a. *Sprache – Sprechen – Sprechfähigkeit*. Stuttgart: Kolhammer.
- Levelt, W. J. M., 1989. *Speaking. Form intention to articulation*. Cambridge, Mass: MIT.
- Levelt, W. J. M., 1999. Models of word production, in: *Trends in Cognitive Sciences* 3 (6), 223–232.
- Lewandowski, T., 1990. *Linguistisches Wörterbuch 1-3*. Heidelberg: Quelle&Meyer, 732-738.
- Li, F., 1977. *Tai Ping Yu Lan*, Band 78.
- Liang, M. / Nerlich, M., 2004. *Studienweg Deutsch*. 当代大学德语. 1. Auflage, Bd. 1. Peking. 167.
- Liebi, R., 2007. *Herkunft und Entwicklung der Sprachen*, Holzgerlingen, 102.
- Linke, A./Nussbaumer, M. et al., 2004. *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Linnemann, M., 2008. Von Qingdao bis Ulumuqi: Mehr chinesische Schüler fangen an, Deutsch zu lernen. “从青岛到乌鲁木齐：更多的中国中学生将开始学习德语”, in: <http://www.goethe.de/ins/cn/lp/kul/mag/bil/zh4034097.htm>, abgerufen am 02. April 2017.
- Littel, D., 1999. Autonomy in second language learning: some theoretical perspectives and their practical implications, in: Edelhoff, Ch. / Weskamp, R. (Hrsg.): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber, 22-36.
- Lokalisation der Sprache im Gehirn. Überblick, in: <http://www2.ims.uni-stuttgart.de/sgtutorial/overview.html>, abgerufen am 28. Mai 2016.
- Löschmann, M., 1993. *Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege. Arbeit am Wortschatz; integrativ, kommunikativ, interkulturell, kognitiv, kreativ*. Frankfurt/Main: Lang.

- Löschmann, M., 1998. Wortschatzarbeit ja, aber wie? In: Eggers, D. et al. (Hrsg.), *Sprachandragogik, Schriften zur wissenschaftlichen Weiterbildung*. Mainz: Universität Mainz, 4-43.
- Lovic, T., 1996. Total Physical Response: Beschreibung und Beurteilung einer innovativen Methode, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 38-49.
- Luger, V., 2006. *Versprecher. Voraussetzungen – Entstehung – Interpretation des mentalen Lexikons*. Saarbrücken: VDM, Müller.
- Luria, A. R., 1968. *The directive function of speech in the development and dissolution*. Oldfield.
- Luria, A. R. / Yudowich, F. I., 1959. *Speech and the development of mental processes in the child: An Experimental Investigation*. Harmondsworth: Penguin.
- Lutjeharms, M., 2004. Der Zugriff auf das mentale Lexikon und der Wortschatzerwerb in der Fremdsprache. *FluL* 33, 10–26.
- Lyons, J., 1979. Einführung in die moderne Linguistik, in: Engl. von W. / Abraham, G., *Für den deutschen Leser eingerichtet von W. Abraham*. 4. Aufl. München, 13-21.
- Macht, K. / Steiner, F., 1983. *Erfolgsfaktoren des Vokabellernens. Untersuchung zum aktiven englischen Wortschatz von Hauptschulabgängern*. Augsburg: Universität Augsburg.
- Mackey, W. F., 1965. *Language teaching analysis*. London.
- Meara, P., 1996. The vocabulary knowledge framework, in:
<http://www.lognostics.co.uk/vlibrary/meara1996c.pdf>, abgerufen am 04. März 2017.
- Maera, P., 1997. Towards a new approach to modelling vocabulary acquisition, in: Schmitt, N. / McCarthy, M. (Hrsg.), *Vocabulary: Description, Acquisition, Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 109-121.
- Marcel, C., 1967. L'art de penser dans une langue étrangère.
- Marton, F. / Säljö, R., 1976. On qualitative differences in learning: I-Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology* 46, 4-11.

- Marton, F. / Säljö, R., 1984. Approaches to learning, in: Marton, F. / Hounsell D. / Entwistle, N. (Hrsg.), *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic, 36-55.
- Masum, M. N., 2012. *Das mentale Lexikon. Wortproduktion in der Fremdsprache*. Marburg: Tectum.
- Meilbauer, J. / Demske, U. et al., 2007. *Einführung in die germanistische Linguistik*. Stuttgart, Verlag: J. B. Metzler.
- Metten, T., 2014. *Kulturwissenschaftliche Linguistik*. Berlin: De Gruyter.
- Merten, S., 1988. *Der Zusammenhang von sprachlicher und sozialer Integration*. Frankfurt / Main: Lang.
- Merten, S., 1997. *Wie man Sprache(n) lernt. Eine Einführung in die Grundlagen der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung mit Beispielen für das Unterrichtsfach Deutsch*. Frankfurt / Main: Lang.
- Metzger, B. M. / Coogan, M. D., 2004. *The Oxford guide to people and places 230ob e230 Bibel*. Oxford: Oxford Universität, 28-30.
- Meyer, H. E. A., 1879. Manners and customs 230ob e230 aborigines 230ob e230 encounter bay tribe, in: *The native tribes of South Australia*. Adelaide: E.S. Wigg & Son.
- Miller, G. A. / Grabowski, J. / Fellbaum, C., 1993. *Wörter*. Heidelberg, Spektrum Akademischer Verlag.
- Möhle, D., 1997. Deklaratives und prozedurales Wissen in der Repräsentation des mentalen Lexikons, in: Börner, W. / Vogel, K. (Hrsg.), *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb: Das Mentale Lexikon*. Tübingen: Narr, 39–49.
- Moran, J. / Gode, A., 1986. *On the origin of language*. Chicago: Universität Chicago.
- Morfeld, P., 1998. *Wissend lernen = effektiver lernen? Vokabellerntraining im Anfängerunterricht Englisch an der Volkshochschule*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Morkunait, G. / Mikalauskait, L., Jarmontovicus, S., 2010. Sprachliches Wissen: Mentales Lexion, grammatisches Wissen.

- Morton, J., 1969. The interaction of information in word recognition. *Psychological Review* 76, 165-187.
- Müller, B.-D., 1994. *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. Berlin: Druckhaus Langenscheidt.
- Müller, K., 1995. *Spracherwerb und Sprachveressen*. Regensburg: Friedrich Pustet, 6-15.
- Müller, R. A., 1989. Modularismus und Holismus in Linguistik, Kognitiver Psychologie und Neurowissenschaften, in: *Frankfurter Linguistische Forschungen* 7, 42-26.
- Multhaupt, U., 1995. *Psycholinguistik und fremdsprachliches Lernen. Vom Lehrplänen zu Lernprozessen*. Ismaning: Max Hueber.
- Müller, N. / Kupisch, T. / Schmitz, K. / Cantone, K., 2011. *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*. 2. Auflage.
- Nation, I. S. P., 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: CUP.
- Nation, P., 1993. Vocabulary size, growth, and use, in: Schreuder, R. / Weltens, B. (Hrsg.), *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam: John Benjamins, 115–156.
- Neuner-Anfindsen, S., 2005. *Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie. Sprachlernbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum Wortschatzlernen in Deutsch als Fremdsprache*. Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Neuner, G. / Hunfeld, H., 1993. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung*. Kassel: Universität Kassel, 19.
- Neuner, G. / Hufeisen, B. / Kursisa, A. / Marx, N. / Koithan, U. / Erlenwein, S., 2009. *Deutsch als zweite Fremdsprache. Deutsch als Fremdsprache*. Fernstudieneinheit 26. Berlin. München u. a.; Langenscheidt.
- Neveling, C., 2004. *Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*. Tübingen: Gunter Narr.
- Neveling, C., 2005. Die Konstruktion von Wörternetzen. Eine Speicherstrategie nach dem mentalen Lexikon, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 1, 28-32.

- Neveling, C., 2007. Lernstrategie: Wörternetze, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 90, 2-8.
- Nordkämper-Schleicher, U., 1998. *Besser behalten. Mnemotechniken beim Sprachenlernen am Beispiel „Deutsch als Fremdsprache“ für Erwachsene*. Marburg: Universitätsbibliothek Marburg.
- Noumo, A. J., 2014. *Der Beitrag der Literatur zum Kameruner DaF-Unterricht am Beispiel literarischer Texte aus dem Lehrwerk „Ihr und Wir“*. Diplomica.
- Obler, L. K. / Gjerlow, K., 1999. *Language and the Brain*. Cambridge: CUP.
- Oksaar, E., 2003. *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- O'Malley J. M. / Chamot A.U., 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortega, L., 2007. Second language learning explained? SLA across nine contemporary theories, in: VanPatten, B. / Williams, J. (Hrsg.), *Theories in Second Language Acquisition*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 224-260.
- Ortner, B., 1998. *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht. Lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung*. Ismaning: Hueber.
- Oxford, R. L., 1990. *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Paivio, A., 1971. *Imagery and Verbal Processes*. New York: Holt, Rinehart & Winston.^[LSEP]
- Paradis, M., 2000a. The neurolinguistics of bilingualism in the next decades, in: *Brain and Language* 71(1), 178-180.
- Paradis, M., 2000b. Generalizable outcomes of bilingual aphasia research. *Folia Phoniatrica et Logopaedica* 52, 65-73.
- Paribakht, T. S. / Wesche, M., 1997. Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language acquisition, in: Coady, J. / Huckin, T. (Hrsg.), *Second language vocabulary acquisition. A rationale for pedagogy*. New York: Cambridge University.

- Pethes, N. / Ruchatz, J., 2001. *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Lexikon*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.^{[1][2]}
- Pfaffenberg, S., 2012. Das mentale Lexikon – ein Assoziationsexperiment bis 7- bis 11-Jährigen. Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Pfeiffer, W., 1985. Zur Methodologie und Methodik der Wortschatzarbeit Deutsch als Fremdsprache in nichtdeutscher Umgebung, in: *Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD (Hrsg.), Lexik im Fremdsprachenunterricht*. Sprachlehrveranstaltungen für Postgraduierte (u. a.) Vorträge und Materialien der 12. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache an der Universität Stuttgart. Regensburg: Indicium, 13-34.
- Piaget, J., 1969. *Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde*, Stuttgart. Orig.: *La Formation du Symbole chez l'Enfant* (Neuchâtel, 1946)
- Piaget, J., 1973. *Der Strukturalismus*. Olten. Orig.: *Le Structuralisme*. Paris, 1923.
- Pienemann, M., 1981. *Der Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiterkinder*. Bonn: Bovier.
- Piepho, H.E., 1974. *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg: Frickhofen.
- Ripperová, B. R., 2014. Didaktik des privaten Fremdsprachenunterrichts. Brunn: Masary Universität.
- Plastizität, in: <https://de.wikipedia.org/wiki/Plastizität>, abgerufen am 03. August 2016.
- Platon, 1990. Sophistes, in: G. Eigler (Hrsg.), *Platon, Werke in acht Bänden*, Band 5.
- Poten, J.P., 1991. Zur Anwendung strukturell-semantischer Prinzipien in der sprachdidaktischen Praxis, in: *Grammatik und Deutschunterricht*, 198-211.
- Ramge, H., 1973. *Spracherwerb. Grundzüge der Sprachentwicklung des Kindes*. Tübingen: C.H. Beck.
- Rampillon, U., 1996. *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*, 3. Auflage. Ismaning: Max Hueber.
- Rampton, B., 1991. Second language learners in a stratified multilingual setting, in: *Applied Linguistics* 12, 229-248.

- Rampton, B., 1999. Dichotomies, difference, and ritual in second language learning and teaching, in: *Applied Linguistics* 20, 316-340.
- Raupach, M., 1997. Das mehrsprachige mentale Lexikon, in: Börner, W. / Vogel, K. (Hrsg.), *Kognitive Linguistik und Mehrsprachenerwerb. Das mentale Lexikon*. Tübingen: Narr, 19-37.
- Real, W., 1984. *Methodische Konzeptionen von Englischunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Reichert, H., 2000. *Neurobiologie*. 2. Neubearbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart / New York: Georg Thieme.
- Reil, F., 1993. Alternatives – nein danke! Eine kritische Stellungnahme zum Beitrag von Inge C. Schwerdtfeger, Alternative Methoden, der Fremdsprachenvermittlung für Erwachsene – Eine Herausforderung für die Schule? *Neusprachliche Mitteilungen* 36 / 3, 150-152.
- Richards, J. C. (Hrsg.), 1978. *Error analysis: perspectives on second language acquisition*. London: Longman.
- Richards, J. C. / Rodgers, T. S., 1986. *Total Physical Response. Approaches and methods in language teaching*. London, 87-98.
- Richards, J. C. / Rodgers, T. S., 1992. *Approaches and methods in language teaching. A description and analysis*. Cambridge.
- Rickheit, G. / Strohner, H., 1993. *Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung. Modelle, Methoden, Ergebnisse*. Tübingen u.a: Francke.
- Rickheit, G. / Weiss, S. / Eikmeyer, H.-J., 2010. *Kognitive Linguistik. Theorien, Methoden, Modelle*. Tübingen u.a.: Francke.
- Rieckborn, S., 2007. Erst- und Zweitspracherwerb im Vergleich – eine Studie zum Erwerb von *Tempus und Aspekt im Deutschen und Französischen* (Diss.). Hamburg: Kovac.
- Roche, J., 2001. *Interkulturelle Sprachdidaktik: Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 215-234.
- Roche, J., 2013. Fremdspracherwerb *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francker Attempto.

- Röhr, G., 2000. Bedeutungserschließung aus dem Kontext. Eine Strategie für den Lerner, in: Kühn, P. (Hrsg.), *Wortschatzarbeit in der Diskussion, Germanistische Linguistik*, Band 5: 209-220.
- Rösler, D., 1994. *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart / Weimar: Metzler.
- Rösler, D., 1998. *Deutsch als Fremdsprache außerhalb des deutschsprachigen Raums. Ein (überwiegend praktischer) Beitrag zur Fortbildung von Fremdsprachenlehrern*. Tübingen: Gunter Narr.
- Rösler, D., 2012. *Deutsche als Fremdsprache. Eine Einführung*. Weimar: J. B. Metzler Stuttgart.
- Rösch, H., 2011. *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie.
- Rothweiler, M. / Meibauer, J., 1998. Das Lexikon im Spracherwerb – Ein Überblick, in: Meibauer, J. / Rothweiler, M. A. (Hrsg.), *Das Lexikon im Spracherwerb*. Tübingen und Basel: Francke.
- Rothweiler M., 2007. Spracherwerb, in: Meibauer, J. u.a., *Einführung in die germanistische Linguistik*. Stuttgart: J. B. Metzler, 266.
- Rubin, J., 1975. What the good language learner can teach us, in: *TESOL Quarterly* 9/1, 41-51.
- Rubin, J., 1987. Learner Strategies. Theoretical Assumptions, Research History and Typology, in: Wenden, A. / Rubin, J. (Hrsg.), *Learner strategies in language learning*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International, 15-25.
- Rutherford, W. E. (Hrsg.), 1984. *Language universals and second language acquisition*. Amsterdam: Jean Benjamins Publishing Company.
- Sánchez, J./ Sanz, C./ Michael D., 1997. *Spielend Deutsch Lernen (German Edition)*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Scherfer, P., 1995. Zu einigen Aspekten der Erforschung des mentalen Lexikons von Fremdsprachenlernen, in: Bausch, K.-R. / Christ, H. et al. (Hrsg.), *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht*. Arbeitspapiere der 15.

- Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr, 174-182.
- Scherfer, P., 1999. Möglichkeiten einer schülerorientierten Untersuchung zum Vokabellernen, in: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Königs, F. G. / Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Gunter Narr, 197-205.
- Scherling, T. / Schuckall, H. F., 1992. *Mit Bildern lernen*. Berlin und München: Langenscheidt KG, 92-93.
- Schiedes O., 2010. Zur strategischen Kompetenz im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, in: 愛知県立大学外国語学部紀要 42 (言語・文学編). Japan, 253-273.
- Schmitt N., 1997. Vocabulary Learning Strategies, in: Schmitt, N. / McCarthy, M. (Hrsg.), *Vocabulary: Description, Acquisition, and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University, 199-277.
- Schönpflug, U., 1977. Psychologie des Erst- und Zweitspracherwerbs. Eine Einführung. Stuttgart: W. Kohlhammer, 9-28.
- Schrand, H., 1993. *Kompodium Fremdsprachenunterricht*. 1. Auflage. Ismaning: Max Hueber, 16.
- Schuh, G., 1990. *Einführung in die Sprachwissenschaft*. München.
- Schulmeister, R., 1989. *Computerwissen für den Hochschulunterricht*. Ammersbek.
- Schulz, P., 2012. *Germanistik: Sprachwissenschaft – Literaturwissenschaft – Schlüsselkompetenzen*. Stuttgart: Metzler.
- Schunk, G., 2002. *Studienbuch zur Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft*. 2. Auflage. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Schwarz, M., 1992. *Einführung in die kognitive Linguistik*. Tübingen: Francke.
- Schwarz, M. / Chur, J., 2007. *Semantik. Ein Arbeitsbuch*. 5., aktual. Tübingen: Narr.

- Schwitalla, J.: Gesprochene Sprache-dialogisch gesehen, in: Fritz, G. / Hundsnurscher, F. (Hrsg.), *Handbuch der Dialoganalyse*. Tübingen, 15-38.
- Seidel, C. / Lipsmeier, A., 1989. *Computerunterstütztes Lernen*. Stuttgart.
- Selinker, L., 1972. Interlanguage, in: *International review of applied linguistics*, in: *Language Teaching* 10, H.3, 209-228.
- Singeton, D., 1995. Introduction: A critical look at the critical period hypothesis in second language acquisition research, in: Singleton, D. / Lengyel, Z. (Hrsg.), *The age factor in second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 1-30.
- Singleton, D. / Lengyel, Z., 1995. *The age factor in second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Singleton, D., 1999. *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. Cambridge: CUP.
- Smith, E. E. / Shoben, E. J. / Rips, L. J., 1974. Structure and process in semantic memory. A featural model für semantic decisions, in: *Psychological Review* 81, 214-241.
- Sökmen, A. J., 1997. Current trends in teaching second language vocabulary, in: Schmitt, N. / McCarthy, M. (Hrsg.), *Vocabulary: Description, Acquisition, Pedagogy*. Cambridge. Cambridge University Press, 237-257.
- Spair, E., 1972. *Language*. New York. Dt. Übersetzung und Bearb. Von C. P. Homberger. *Die Sprache*. München, 16-20.
- Sperber, H. G., 1989. *Mnemotechniken im Fremdsprachenerwerb: mit Schwerpunkt „Deutsch als Fremdsprache“*. München: Iudicium.
- Springer, S. P. / Deutsch, G., 1998. *Links – rechts Gehirn*. (Originaltitel: Left brain – right brain). Heidelberg u. a.: Spektrum, Akad. Verl.
- Sripada, P. N., 2008. Mental Lexion, in: *Journal of the Indian academy of applied psychology* 34 (1), 181-186.
- Stam, J. H., 1976. *Inquiries into the origins of language*. New York, 252-256.
- Städler, T., 1998. *Lexikon der Psychologie. Wörterbuch. Handbuch. Studienbuch*. Stuttgart: Kröner.

- Stemmer, B., 2000. Kommuniziert die rechte Hemisphäre? In: Helbig, B. / Kleppin, K. / Königs, F. (Hrsg.), *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. (Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag)*. Tübingen; Stauffenburg, 521-535.
- Stern, H. H., 1975. What can we learn from the good language learner, in: *Canadian Modern Language Review* 31, 304-318.
- Stieglitz, G. J., 1991. The Berlitz method, in: Batz, R. / Bufe, W. (Hrsg.): *Moderne Sprachlehrmethoden. Theorie und Praxis*. Darmstadt, 145-165.
- Storch, G., 1999. *Deutsch als Fremdsprache — Eine Didaktik*. München: Fink.
- Stork, A., 2003. *Vokabellernen. Eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien*. Tübingen: Gunter Narr.
- Stork, A., 2006. *Ein Bild sagt mehr als Tausend Worte – auch beim Vokabellernen*, in: *Glottodidactica XXXII*. Poznan: Adam Mickiewicz Liniversity, 96-108.
- Stork, A. / Adamczak-Krysztofowicz, 2007. Zum Vokabellernen befähigen: Lernstrategien vermitteln, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 6, 27-31.
- Tao, Y. / Zhong, X., 1898. *Schöpfungsmythe Chinas. 中国创世神话*. Shanghai: Shanghai Volksverlag.
- Tesak, J., 2006. *Einführung in die Aphasiologie*. Stuttgart: Georg Thieme.
- Teymoortash, N., 2010. *Effizienz in der Wortschatzvermittlung. Eine vergleichende experimentelle Untersuchung zur Effektivität dreier Wortschatzvermittlungskonzepte für den Fremdsprachenunterricht: Suggestopädie, Kommunikativ-bilinguale Methode, Total Physical Response*. Dissertation an der Philipps-Universität Marburg. Marburg: Tectum.
- Thaler, E., 2012. *Englisch unterrichten*. Berlin: Cornelsen.
- Thompson, R. F., 1994. *Das Gehirn. Von der Nervenzelle zur Verhaltenssteuerung*. Heidelberg: Spektrum.
- Thornbury, S., 2002. *How to teach vocabulary*. Essex: Pearson Education Limited.

- Tönshoff, W., 2007. Lernerstrategien, in: Königs, F. G. / Zöfgen, E.(Hrsg.): *Fremdsprachen Lernen und Lehren. Themenschwerpunkt: Wortschatz – Wortschatzerwerb – Wortschatzlernen* 33. Tübingen: Gunter Narr, 331-335.
- Ulrich, W., 2001. *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Arbeits- und Studienbuch in drei Bände. Texte – Materialien – Reflexionen*. 1. Auflage, Band 3. Stuttgart: Ernst Klett, 101.
- Uwe F. / Ernst von K. / Steinke, I. (Hrsg.), 2010. *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Vasu, S. C. (Tr.), 1996. *The Ashtadhyayi of Panini* (2 Vols.). Vedic Books.
- Viëtor, W., 1882. *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage*, wiederabdruck in: *Die neueren Sprachen*. Heilbron: Quousque Tandem, 120-148.
- Vinzentius, C., 2007. *Let's sing and rap! Wortschatzarbeit zu Themenfeldern in einem Song und Rap gestützten Englischunterricht der Grundschule*. Lübeck: Dissertation.
- Was ist die DGFF, in: <http://www.dgff.de/de/startseite.html>, abgerufen am 04. Januar 2016.
- Warwitz, S. / Rudolf, A., 1977. *Projektunterricht. Didaktische Grundlagen und Modelle*. Schorndorf: Hofmann.
- Warwitz, S. / Rudolf, A., 2004. *Vom Sinn des Spielens. Reflexionen und Spielideen*. 2. Auflage. Hohengehren.
- Wegener, H., 1993. Der, die, das? Genuszuweisung und Genusmarkierung im natürlichen DaZ-Erwerb durch Kinder aus Polen, Rußland und der Türkei, in: Küper, C. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache (Arbeitspapiere zur Linguistik 29)*. Berlin: Institut für Linguistik, TU Berlin, 81-114.
- Wegener, H., 1994a. Der Einfluss des Augsburger Dialekts auf den Erwerb der Morphosyntax des Deutschen durch Grundschulkinder aus Polen, Russland und der Türkei, in: Burger, H. / Häcki, B. A. (Hrsg.), *Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache*. Bern: Lang, 89-106.

- Wegener, H., 1994b. Variations in the Acquisition of German Plural Morphology by Second Language Learners, in: Tracy, R. / Lattey, E. (Hrsg.), *How tolerant is universal grammar?* Tübingen: Niemeyer, S. 267-294.
- Wegener, H., 1995a. Das Genus im DaZ-Erwerb. Beobachtungen an Kindern aus Polen, Rußland und der Türkei, in: Handwerker, B. (Hrsg.), *Fremde Sprache Deutsch (Tübinger Beiträge zur Linguistik: Bd. 409)*. Tübingen: Narr, 1-24.
- Wegener, H., 1995b. *Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand*. Tübingen: Niemeyer.
- Wegener, H., 1995c. Generative Morphologie und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 21*, 185-208.
- Wegener, H., 1995d. Kasus und Valenz im natürlichen DaZ – Erwerb, in: Eichinger, L. M. / Eroms, H. W. (Hrsg.), *Dependenz und Valenz. Hamburg: Buske*, 337-356.
- Wegener, H., 2000. German gender in children's second language acquisition, in: Unterbeck, B. / Rissanen, M. / Nevalainen, T. / Saari, M. (Hrsg.), *Gender in Grammar and Cognition*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter, 511-544.
- Wie, L., 2002. The bilingual mental lexicon and speech production process, in: *Brain and language 81*, 691-707.
- Weinreich, U., 1953. *Languages in contact. Findings and problems*. New York: Humanities Press.
- Weinrich, H., 1979. Deutsch als Fremdsprache – Konturen eines neuen Faches, in: *JbDaF* 5, 1-13.
- Wenden, A. L. / Rubin, J. (Hrsg.), 1987. *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice-Hall International.
- Wenden, A., 1987. How to become a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners, in: Wenden, A. L. / Rubin, J. (Hrsg.), *Learner strategies in language learning*. London: Prentice-Hall International, 103-118.

- Wenden, A., 1987. Incorporating learner training in the classroom, in: Wenden, A. L. / Rubin, J. (Hrsg.), *Learner strategies in language learning*. London: Prentice-Hall International, 159-168.
- Wernke, S., 2013. *Aufgabenspezifische Erfassung von Lernstrategien mit Fragebögen. Eine empirische Untersuchung mit Kindern im Grundschulalter*. Münster u.a.: Waxmann.
- Wilhelm, M., 2004. *Die direkte Methode. Geschichte, Merkmale, Grundlage und kritische Würdigung*. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität.
- Wilkins, D., 1972. *Linguistics in Language Teaching*. London: Edward Arnold.
- Wilkins, D. A., 1976. *National Syllabuses*. Oxford.
- Wilczyńska, W., 1999. *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa–Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.^[1]_{SEP}
- Wode, H., 1993. *Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Ismaning: Max Hueber.
- Wolff, D., 1994a. Lernerautonomie (Themenheft), in: *Die neuen Sprachen* 93, 5.
- Wolff, D., 1994b: Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma für den Fremdsprachenunterricht, in: *Die neuen Sprachen* 93, 406-430.
- Wolff, D., 2002. *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik*. Bergische Universität Wuppertal.
- Wolff, D., 2002. *Fremdsprachen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt / Main: Peter Lang.
- Wolff, D., 2007. Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick, in: Königs, F. G. / Zöfgen, E. (Hrsg.): *Fremdsprachen Lernen und 60 Lehren. Themenschwerpunkt: Wortschatz – Wortschatzerwerb – Wortschatzlernen* 33. Tübingen: Gunter Narr, 321-326.

- Yao, X. P., 1994. Ursprungsmythen der chinesischen Sprache. 中国语言的起源神话, in: *Foreign language teaching and research*, 94/2, 68-70, Beijing: Foreign language teaching and research.
- Ye, J., 2006. Historische Fragen zur Frühgeschichte des Fachbereichs des Deutschen in China, in: <http://www.literature.org.cn/Article.aspx?id=17824>, abgerufen am 26. Oktober 2016.
- Yeh, C. L., 2013: *Gezielte Vermittlung und Akzeptanz von Wortschatzlernmethoden. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss von Lehrmethoden auf das Lernverhalten bei DaF-Studierenden in Taiwan und in China*. Marburg: Tectum.
- Yu, W. H., 2000. Direct method, in: Byram, M. (Hrsg.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London, 176-178.
- Zhang, X. F., 1968. *Literaturdiskussion und Fragestellung*. 说文发疑. Neuauflage. Taipei: Yi Wen.
- Zimmermann, G., 1997. Anmerkungen zum Strategienkonzept, in: Rampillon, U. / Zimmermann, G. (Hrsg.), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber, 95–113.
- Zweitspracherwerb, in: https://de.wikipedia.org/wiki/Zweitspracherwerb#cite_ref-5, abgerufen am 03. August 2016.

Anhang A Material

A1. Vokabellisten

A2. Kontrolltests

Vortests

Nachtests

A3. Fragebogen

Fragebogen I

Fragebogen II

Fragebogen II (für die Methode 1 Auswendiglernen)

A4. Zusätzliche Vokabellisten für Methode 4

Vokabelliste für Gruppe A mit Vokabelset d

Vokabelliste für Gruppe B mit Vokabelset b

A5. Beschreibung über die Vokabelübungen mit „Hot Potatoes“

Vokabelübung für Gruppe A mit Vokabelset d

Vokabelübung für Gruppe B mit Vokabelset b

A1. Vokabellisten

Vokabelliste für Set a

Philipps-Universität Marburg

Institut für Germanistische Sprachwissenschaft

Doktorarbeit: Effizient der Vokabellernstrategien SS 2015

Mengying Yang

Leitung: Frau Dr. Ruth Albert

der Schrätzer	条纹梅花鲈（多瑙）
der Dachs	獾
das Hermelin	白鼬，银鼬
der Elch	麋鹿，驼鹿
der Ziesel	欧黄鼠
der Specht	啄木鸟
die Gämse	羚羊
der Wisent	欧洲野牛
der Habicht	苍鹰
der Gimpel	红腹灰雀
der Biber	海狸鼠
der Kauz	梟，茶色猫头鹰
der Kolkrabe	渡鸦
der Sperling	麻雀
der Kranich	鹤

Vokabelliste für Set b

Philipps-Universität Marburg

Institut für Germanistische Sprachwissenschaft

Doktorarbeit: Effizient der Vokabellernstrategien SS 2015

Mengying Yang

Leitung: Frau Dr. Ruth Albert

das Hackbrett	大洋琴
die Flöte	长笛，笛子
das Xylophon	木琴
die Oboe	双簧管
die Harfe	竖琴
das Fagott	巴松管，大管
die Orgel	管风琴
das Becken	钹
die Posaune	长号
die Rassel	响葫芦
das Cello	大提琴
der/das Gong	锣，铜锣
die Trompete	小号，喇叭
die Bratsche	中提琴
das Alphorn	山笛

Vokabelliste für Set c

Philipps-Universität Marburg

Institut für Germanistische Sprachwissenschaft

Doktorarbeit: Effizient der Vokabellernstrategien SS 2015

Mengying Yang

Leitung: Frau Dr. Ruth Albert

die Blutbuche	欧洲山峰榉
die Aster	紫菀，蓝菊
der Zucchini	胡瓜
die Ilex	冬青花(属)
die Esche	欧洲白蜡树
das Distel	蓟，菊科蓟属。
Die Birke	桦树
die Mistel	槲寄生
die Tagetes	万寿菊
der Krokus	藏红花（属）
die Nelke	石竹
die Okra	秋葵
die Narzisse	水仙
der Rainfarn	艾菊
die Schlehe	黑刺李，野生李树

Vokabelliste für Set d

Philipps-Universität Marburg

Institut für Germanistische Sprachwissenschaft

Doktorarbeit: Effizient der Vokabellernstrategien SS 2015

Mengying Yang

Leitung: Frau Dr. Ruth Albert

das Trampolin	蹦床
das Rodeo	牛仔竞赛（西班牙传统运动）
das Biathlon	滑雪射击（冬季两项）
das Kanu	赛艇
das Roque	短柄槌球
das Rodeln	雪橇
der Säbel	佩剑
der Barren	双杠
das Billard	台球
das Hockey	曲棍球
der Degen	重剑
das Reck	单杠
das Klettern	攀岩
der Akontion	古标枪运动
das Florett	花剑

A2. Kontrolltests

Vortests

Vokabelset a

Philipps-Universität Marburg
Institut für Germanistische Sprachwissenschaft
Doktorarbeit: Effizient der Vokabellernstrategien SS 2015
Mengying Yang
Leitung: Frau Dr. Ruth Albert

Philipps-Universität Marburg
Institut für Germanistische Sprachwissenschaft
Doktorarbeit: Effizient der Vokabellernstrategien SS 2015
Mengying Yang
Leitung: Frau Dr. Ruth Albert

Vokabelvortest

Nummer: Datum:

der Schrätzer
der Dachs
das Hermelin
der Elch
der Ziesel
der Specht
die Gämse
der Wisent
der Habicht
der Gimpel
der Biber
der Kauz
der Kolkrabe
der Sperling
der Kranich

Vokabelvortest

Nummer: Datum:

der Schrätzer
der Dachs
das Hermelin
der Elch
der Ziesel
der Specht
die Gämse
der Wisent
der Habicht
der Gimpel
der Biber
der Kauz
der Kolkrabe
der Sperling
der Kranich

Vokabelset b

Philipps-Universität Marburg
Institut für Germanistische Sprachwissenschaft
Doktorarbeit: Effizient der Vokabellernstrategien SS 2015
Mengying Yang
Leitung: Frau Dr. Ruth Albert

Philipps-Universität Marburg
Institut für Germanistische Sprachwissenschaft
Doktorarbeit: Effizient der Vokabellernstrategien SS 2015
Mengying Yang
Leitung: Frau Dr. Ruth Albert

Vokabelvortest

Nummer: Datum:

das Hackbrett
die Flöte
das Xylophon
die Oboe
die Harfe
das Fagott
die Orgel
das Becken
die Posaune
die Rassel
das Cello
der/das Gong
die Trompete
die Bratsche
das Alphorn

Vokabelvortest

Nummer: Datum:

das Hackbrett
die Flöte
das Xylophon
die Oboe
die Harfe
das Fagott
die Orgel
das Becken
die Posaune
die Rassel
das Cello
der/das Gong
die Trompete
die Bratsche
das Alphorn

Vokabelset c

Philipps-Universität Marburg
Institut für Germanistische Sprachwissenschaft
Doktorarbeit: Effizient der Vokabellernstrategien SS 2015
Mengying Yang
Leitung: Frau Dr. Ruth Albert

Vokabelvortest

Nummer: Datum:

die Blutbuche
die Aster
der Zucchini
die Ilex
die Esche
das Distel
die Birke
die Mistel
die Tagetes
der Krokus
die Nelke
die Okra
die Narzisse
der Rainfarn
die Schlehe

Philipps-Universität Marburg
Institut für Germanistische Sprachwissenschaft
Doktorarbeit: Effizient der Vokabellernstrategien SS 2015
Mengying Yang
Leitung: Frau Dr. Ruth Albert

Vokabelvortest

Nummer: Datum:

die Blutbuche
die Aster
der Zucchini
die Ilex
die Esche
das Distel
die Birke
die Mistel
die Tagetes
der Krokus
die Nelke
die Okra
die Narzisse
der Rainfarn
die Schlehe

Vokabelset d

Philipps-Universität Marburg
Institut für Germanistische Sprachwissenschaft
Doktorarbeit: Effizient der Vokabellernstrategien SS 2015
Mengying Yang
Leitung: Frau Dr. Ruth Albert

Vokabelvortest

Nummer: Datum:

das Trampolin
das Rodeo
das Biathlon
das Kanu
das Roque
das Rodeln
der Säbel
der Barren
das Billard
das Hockey
der Degen
das Reck
das Klettern
der Akontion
das Florett

Philipps-Universität Marburg
Institut für Germanistische Sprachwissenschaft
Doktorarbeit: Effizient der Vokabellernstrategien SS 2015
Mengying Yang
Leitung: Frau Dr. Ruth Albert

Vokabelvortest

Nummer: Datum:

das Trampolin
das Rodeo
das Biathlon
das Kanu
das Roque
das Rodeln
der Säbel
der Barren
das Billard
das Hockey
der Degen
das Reck
das Klettern
der Akontion
das Florett

Nachtests

Nachttest I zum Vokabelset a

Philipps-Universität Marburg
Institut für Germanistische Sprachwissenschaft
Doktorarbeit: Effizient der Vokabellernstrategien SS 2015
Mengying Yang
Leitung: Frau Dr. Ruth Albert

Philipps-Universität Marburg
Institut für Germanistische Sprachwissenschaft
Doktorarbeit: Effizient der Vokabellernstrategien SS 2015
Mengying Yang
Leitung: Frau Dr. Ruth Albert

Nachttest I

Nummer: Datum:

麋鹿，驼鹿
欧洲野牛
羚羊
苍鹰
梟，茶色猫头鹰
渡鸦
欧黄鼠
鹤
红腹灰雀
麻雀
海狸鼠
獾
啄木鸟
白鼬，银鼬
条纹梅花鲈

Nachttest I

Nummer: Datum:

麋鹿，驼鹿
欧洲野牛
羚羊
苍鹰
梟，茶色猫头鹰
渡鸦
欧黄鼠
鹤
红腹灰雀
麻雀
海狸鼠
獾
啄木鸟
白鼬，银鼬
条纹梅花鲈

Nachtest II zum Vokabelset a

Philipps-Universität Marburg
Institut für Germanistische Sprachwissenschaft
Doktorarbeit: Effizient der Vokabellernstrategien SS 2015
Mengying Yang
Leitung: Frau Dr. Ruth Albert

Nachtest II

Nummer: Datum:

苍鹰
渡鸦
麋鹿，驼鹿
欧黄鼠
啄木鸟
鹤
羚羊
条纹梅花鲈
獾
红腹灰雀
白鼬，银鼬
欧洲野牛
海狸鼠
梟，茶色猫头鹰
麻雀

Philipps-Universität Marburg
Institut für Germanistische Sprachwissenschaft
Doktorarbeit: Effizient der Vokabellernstrategien SS 2015
Mengying Yang
Leitung: Frau Dr. Ruth Albert

Nachtest II

Nummer: Datum:

苍鹰
渡鸦
麋鹿，驼鹿
欧黄鼠
啄木鸟
鹤
羚羊
条纹梅花鲈
獾
红腹灰雀
白鼬，银鼬
欧洲野牛
海狸鼠
梟，茶色猫头鹰
麻雀

Nachtest III zum Vokabelset a

Philipps-Universität Marburg
Institut für Germanistische Sprachwissenschaft
Doktorarbeit: Effizient der Vokabellernstrategien SS 2015
Mengying Yang
Leitung: Frau Dr. Ruth Albert

Nachtest III

Nummer: Datum:

苍鹰
渡鸦
麋鹿，驼鹿
欧黄鼠
啄木鸟
鹤
羚羊
条纹梅花鲈
獾
红腹灰雀
白鼬，银鼬
欧洲野牛
海狸鼠
梟，茶色猫头鹰
麻雀

Philipps-Universität Marburg
Institut für Germanistische Sprachwissenschaft
Doktorarbeit: Effizient der Vokabellernstrategien SS 2015
Mengying Yang
Leitung: Frau Dr. Ruth Albert

Nachtest III

Nummer: Datum:

苍鹰
渡鸦
麋鹿，驼鹿
欧黄鼠
啄木鸟
鹤
羚羊
条纹梅花鲈
獾
红腹灰雀
白鼬，银鼬
欧洲野牛
海狸鼠
梟，茶色猫头鹰
麻雀

Nachtest I zum Vokabelset b

Philipps-Universität Marburg
Institut für Germanistische Sprachwissenschaft
Doktorarbeit: Effizient der Vokabellernstrategien SS 2015
Mengying Yang
Leitung: Frau Dr. Ruth Albert

Nachtest I

Nummer: Datum:

巴松管, 大管
锣, 铜锣
长笛, 笛子
长号
中提琴
木琴
响葫芦
小号, 喇叭
双簧管
管风琴
山笛
大洋琴
竖琴
钹
大提琴

Philipps-Universität Marburg
Institut für Germanistische Sprachwissenschaft
Doktorarbeit: Effizient der Vokabellernstrategien SS 2015
Mengying Yang
Leitung: Frau Dr. Ruth Albert

Nachtest I

Nummer: Datum:

巴松管, 大管
锣, 铜锣
长笛, 笛子
长号
中提琴
木琴
响葫芦
小号, 喇叭
双簧管
管风琴
山笛
大洋琴
竖琴
钹
大提琴

Nachtest II zum Vokabelset b

Philipps-Universität Marburg
Institut für Germanistische Sprachwissenschaft
Doktorarbeit: Effizient der Vokabellernstrategien SS 2015
Mengying Yang
Leitung: Frau Dr. Ruth Albert

Nachtest II

Nummer: Datum:

钹
小号，喇叭
大洋琴
山笛
长号
锣，铜锣
竖琴
双簧管
巴松管，大管
木琴
大提琴
响葫芦
长笛，笛子
中提琴
管风琴

Philipps-Universität Marburg
Institut für Germanistische Sprachwissenschaft
Doktorarbeit: Effizient der Vokabellernstrategien SS 2015
Mengying Yang
Leitung: Frau Dr. Ruth Albert

Nachtest II

Nummer: Datum:

钹
小号，喇叭
大洋琴
山笛
长号
锣，铜锣
竖琴
双簧管
巴松管，大管
木琴
大提琴
响葫芦
长笛，笛子
中提琴
管风琴

Nachtest III zum Vokabelset b

Philipps-Universität Marburg
Institut für Germanistische Sprachwissenschaft
Doktorarbeit: Effizient der Vokabellernstrategien SS 2015
Mengying Yang
Leitung: Frau Dr. Ruth Albert

Nachtest III

Nummer: Datum:

竖琴
大提琴
中提琴
木琴
锣, 铜锣
长笛, 笛子
钹
管风琴
山笛
大洋琴
长号
小号, 喇叭
双簧管
巴松管, 大管
响葫芦

Philipps-Universität Marburg
Institut für Germanistische Sprachwissenschaft
Doktorarbeit: Effizient der Vokabellernstrategien SS 2015
Mengying Yang
Leitung: Frau Dr. Ruth Albert

Nachtest III

Nummer: Datum:

竖琴
大提琴
中提琴
木琴
锣, 铜锣
长笛, 笛子
钹
管风琴
山笛
大洋琴
长号
小号, 喇叭
双簧管
巴松管, 大管
响葫芦

Nachtest I zum Vokabelset c

Philipps-Universität Marburg
Institut für Germanistische Sprachwissenschaft
Doktorarbeit: Effizient der Vokabellernstrategien SS 2015
Mengying Yang
Leitung: Frau Dr. Ruth Albert

Nachtest I

Nummer: Datum:

艾菊
万寿菊
桦树
藏红花（属）
胡瓜
黑刺李，野生李树
秋葵
欧洲白蜡树
紫菀，蓝菊
水仙
欧洲山峰桦
槲寄生
冬青花(属)
石竹

Philipps-Universität Marburg
Institut für Germanistische Sprachwissenschaft
Doktorarbeit: Effizient der Vokabellernstrategien SS 2015
Mengying Yang
Leitung: Frau Dr. Ruth Albert

Nachtest I

Nummer: Datum:

艾菊
万寿菊
桦树
藏红花（属）
胡瓜
黑刺李，野生李树
秋葵
欧洲白蜡树
紫菀，蓝菊
水仙
欧洲山峰桦
槲寄生
冬青花(属)
石竹

Nachtest II zum Vokabelset c

Philipps-Universität Marburg
Institut für Germanistische Sprachwissenschaft
Doktorarbeit: Effizient der Vokabellernstrategien SS 2015
Mengying Yang
Leitung: Frau Dr. Ruth Albert

Nachtest II

Nummer: Datum:

胡瓜
欧洲白蜡树
水仙
黑刺李, 野生李树
冬青花(属)
秋葵
蓟, 菊科蓟属
槲寄生
藏红花 (属)
艾菊
石竹
万寿菊
紫菀, 蓝菊
欧洲山峰桦
桦树

Philipps-Universität Marburg
Institut für Germanistische Sprachwissenschaft
Doktorarbeit: Effizient der Vokabellernstrategien SS 2015
Mengying Yang
Leitung: Frau Dr. Ruth Albert

Nachtest II

Nummer: Datum:

胡瓜
欧洲白蜡树
水仙
黑刺李, 野生李树
冬青花(属)
秋葵
蓟, 菊科蓟属
槲寄生
藏红花 (属)
艾菊
石竹
万寿菊
紫菀, 蓝菊
欧洲山峰桦
桦树

Nachtest III zum Vokabelset c

Philipps-Universität Marburg
Institut für Germanistische Sprachwissenschaft
Doktorarbeit: Effizient der Vokabellernstrategien SS 2015
Mengying Yang
Leitung: Frau Dr. Ruth Albert

Nachtest III

Nummer: Datum:

懈寄生
冬青花(属)
胡瓜
蓟，菊科蓟属
石竹
黑刺李，野生李树
桦树
欧洲白蜡树
紫菀，蓝菊
藏红花（属）
秋葵
欧洲山峰桦
艾菊
万寿菊
水仙

Philipps-Universität Marburg
Institut für Germanistische Sprachwissenschaft
Doktorarbeit: Effizient der Vokabellernstrategien SS 2015
Mengying Yang
Leitung: Frau Dr. Ruth Albert

Nachtest III

Nummer: Datum:

懈寄生
冬青花(属)
胡瓜
蓟，菊科蓟属
石竹
黑刺李，野生李树
桦树
欧洲白蜡树
紫菀，蓝菊
藏红花（属）
秋葵
欧洲山峰桦
艾菊
万寿菊
水仙

Nachtest I zum Vokabelset d

Philipps-Universität Marburg
Institut für Germanistische Sprachwissenschaft
Doktorarbeit: Effizient der Vokabellernstrategien SS 2015
Mengying Yang
Leitung: Frau Dr. Ruth Albert

Nachtest I

Nummer: Datum:

赛艇
古标枪运动
蹦床
重剑
花剑
攀岩
曲棍球
滑雪射击（冬季两项）
单杠
短柄槌球
雪橇
佩剑
牛仔竞赛
双杠
台球

Philipps-Universität Marburg
Institut für Germanistische Sprachwissenschaft
Doktorarbeit: Effizient der Vokabellernstrategien SS 2015
Mengying Yang
Leitung: Frau Dr. Ruth Albert

Nachtest I

Nummer: Datum:

赛艇
古标枪运动
蹦床
重剑
花剑
攀岩
曲棍球
滑雪射击（冬季两项）
单杠
短柄槌球
雪橇
佩剑
牛仔竞赛
双杠
台球

Nachtest II zum Vokabelset d

Philipps-Universität Marburg
Institut für Germanistische Sprachwissenschaft
Doktorarbeit: Effizient der Vokabellernstrategien SS 2015
Mengying Yang
Leitung: Frau Dr. Ruth Albert

Nachtest II

Nummer: Datum:

攀岩
台球
曲棍球
双杠
古标枪运动
赛艇
牛仔竞赛
雪橇
滑雪射击（冬季两项）
单杠
蹦床
重剑
短柄槌球
花剑
佩剑

Philipps-Universität Marburg
Institut für Germanistische Sprachwissenschaft
Doktorarbeit: Effizient der Vokabellernstrategien SS 2015
Mengying Yang
Leitung: Frau Dr. Ruth Albert

Nachtest II

Nummer: Datum:

攀岩
台球
曲棍球
双杠
古标枪运动
赛艇
牛仔竞赛
雪橇
滑雪射击（冬季两项）
单杠
蹦床
重剑
短柄槌球
花剑
佩剑

Nachtest III zum Vokabelset d

Philipps-Universität Marburg
Institut für Germanistische Sprachwissenschaft
Doktorarbeit: Effizient der Vokabellernstrategien SS 2015
Mengying Yang
Leitung: Frau Dr. Ruth Albert

Nachtest III

Nummer: Datum:

古标枪运动

雪橇

花剑

蹦床

短柄槌球

台球

赛艇

重剑

佩剑

牛仔竞赛

攀岩

双杠

曲棍球

滑雪射击（冬季两项）

单杠

Philipps-Universität Marburg
Institut für Germanistische Sprachwissenschaft
Doktorarbeit: Effizient der Vokabellernstrategien SS 2015
Mengying Yang
Leitung: Frau Dr. Ruth Albert

Nachtest III

Nummer: Datum:

古标枪运动

雪橇

花剑

蹦床

短柄槌球

台球

赛艇

重剑

佩剑

牛仔竞赛

攀岩

双杠

曲棍球

滑雪射击（冬季两项）

单杠

A3. Fragebogen

Fragebogen I

Nummer: Geschlecht: Alter: Muttersprache: Datum:

1. Wie lange hast du bereits Deutsch gelernt und innerhalb welchen Zeitraums?

到目前为止，你学习德语多少时间了？

2. Hast du außerhalb der Universität noch irgendwo Deutsch gelernt? Wenn ja, wie lange, wie oft und innerhalb welchen Zeitraums?

除了学校之外，你还有在别的地方学习德语吗？如果是的话，在哪段时间？学习了多久，频率是什么？

3. Kannst du dich noch erinnern, wie du neue Vokabeln gelernt hast und welche Methoden verwendest du jetzt beim Vokabellernen? Liste bitte die Methoden auf, wenn es mehrere sind.

你还记得你以前是用什么方法学习单词的吗？现在呢？请将你所有学习单词的方法例举在下方。

4. Wie werden Wörter in deinem Deutschunterricht vermittelt, damit du die neuen Wörter verstehst und die im Kopf behaltest?

你的德语课老师是如何教授德语单词以便学生记忆的？

Fragebogen II

Nummer: Geschlecht: Alter: Muttersprache: Datum:

	Lehrprozess 学习过程	stimmt genau 非常符合	stimmt eher 符合	stimmt eher nicht 不太符合	stimmt nicht 完全不符合	nicht bemerkt 没有留意	Anmerkungen 备注
1	Du fandst die Atmosphäre sehr gut. 你觉得课堂气氛非常好。						
2	Du hast beim Lehrprozess aktiv teilgenommen. 你积极参与了课堂。						
3	Der Lernprozess hat dir Spaß gemacht. 学习过程给你带来了乐趣。						
4	Du fandst die Vokabeln schwierig. 你感觉词汇很难。						

1. War dir diese Methode bereits bekannt? 之前听说过这种单词学习方法吗?

2. Hast du bereits mit dieser Methode Vokabel gelernt? 之前有用这种方法学习过单词吗?

3. Was gefällt dir bei dem Lernprozess besonders? 学习过程中你最喜欢的部分是?

4. Fiel es dir leicht / schwer die neuen Vokabeln zu verstehen und lernen? Warum?

使用这种方法你感觉词汇容易理解和记住吗? 为什么?

5. „Bist du der Meinung, dass du mit dieser Methode in der gleichen Zeit mehr als mit deiner gewohnten Methode gelernt hast?“

与以前使用的单词学习方法相比，你感觉同样时间内，用这种方法学会的单词会更多吗？

6. In wie weit fandst du sie effektiv? Wie hoch schätzt du deinen Lernerfolg nach diesem Lernprozess ein? 你觉得这种方法有多有效？学习的效果如何？

7. Hat dir die Methode gefallen/ nicht gefallen? Warum? 你喜欢这种方法吗？为什么？

8. Würdest du in der Zukunft weiter mit dieser Methode neue Vokabeln lernen?

在以后的单词学习中你会使用这种方法吗？

9. Würdest du diese Methode an Kommilitonen/innen weiterempfehlen?

你会将这种方法推荐给你的同学们吗？

10. Welche Schulnote würdest du dieser Methode geben? 你会给这种方法打多少分？（1-10, 10为最高）

Fragebogen II (für die Methode 1 Auswendiglernen)

Nummer:

Geschlecht:

Alter:

Muttersprache:

Datum:

	Lehrprozess 学习过程	stimmt genau 非常符合	stimmt eher 符合	stimmt eher nicht 不太符合	stimmt nicht 完全不符合	nicht bemerkt 没有留意	Anmerkungen 备注
1	Du fandest die Atmosphäre sehr gut. 你觉得课堂气氛非常好。						
2	Du hast am Lehrprozess aktiv teilgenommen. 你积极参与了课堂。						
3	Der Lernprozess hat dir Spaß gemacht. 学习过程给你带来了乐趣。						
4	Du fandest die Vokabeln schwierig. 你感觉词汇很难。						

1. Wie hast du die neuen Wörter gelernt? Beschreibe bitte !

你是如何学习这些新单词的？请描述一下。

2. Was gefällt dir bei dem Lernprozess besonders? 学习过程中你最喜欢的部分是？

3. Fiel es dir leicht/ schwer die neuen Vokabeln zu verstehen und lernen? Warum?

使用这种方法你感觉词汇容易理解和记住吗？为什么？

4. In wie weit fandest du sie effektiv? Wie hoch schätzt du deinen Lernerfolg nach diesem

Lernprozess ein? 你觉得这种方法有多有效? 学习的效果如何?

5. Hat dir die Methode gefallen/ nicht gefallen? Warum? 你喜欢这种方法吗? 为什么?

6. Würdest du in der Zukunft weiter mit dieser Methode neue Vokabeln lernen?

在以后的单词学习中你会继续使用这种方法吗?

7. Würdest du diese Methode an anderen Deutschlernenden weiterempfehlen?

你会将这种方法推荐给其他德语学习者吗?

8. Welche Schulnote würdest du dieser Methode geben? 你会给这种方法打多少分? (1-10, 10为最高)

A4. Zusätzliche Wortliste für Methode 4

Vokabelliste für Gruppe A mit Vokabelset d

Philipps-Universität Marburg

Institut für Germanistische Sprachwissenschaft

Doktorarbeit: Effizient der Vokabellernstrategien SS 2015

Mengying Yang

Leitung: Frau Pro. Dr. Ruth Albert

das Trampolin 蹦床		das Rodeo 牛仔竞赛 (西班牙 传统运动)		das Billard 台球	
das Klettern 攀岩		das Roque 短柄槌球			
das Kanu 赛艇		das Rodeln 雪橇			
das Biathlon 冬季两项 / 滑雪射击		der Barren 双杠			

der Säbel 佩剑		das Hockey 曲棍球	
der Degen 重剑		der Akontion 古标枪运动	
das Florett 花剑		das Reck 单杠	

Vokabelliste für Gruppe B mit Vokabelset b

Philipps-Universität Marburg






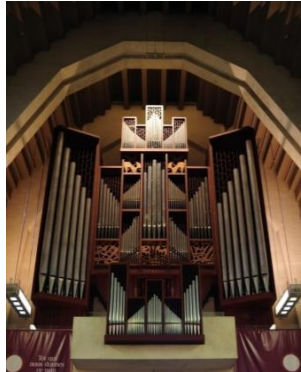



Institut für Germanistische Sprachwissenschaft

Doktorarbeit: Effizient der Vokabellernstrategien SS 2015

Mengying Yang

Leitung: Frau Pro. Dr. Ruth Albert

das Xylophon 木琴		das Fagott 巴松管 大管	
-----------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------

<p>die Flöte</p> <p>长笛，笛子</p>		<p>die Harfe</p> <p>竖琴</p>	
<p>die Rassel</p> <p>响葫芦，沙锤</p>		<p>das Becken</p> <p>钹</p>	
<p>die Oboe</p> <p>双簧管</p>		<p>die Orgel</p> <p>管风琴</p>	
<p>die Posaune</p> <p>长号</p>	 <p>Alto trombone 调性 / Bb Bb Key 表面漆金 Gold lacquer</p>		
<p>das Cello</p> <p>大提琴</p>		<p>die Trompete</p> <p>小号，喇叭</p>	

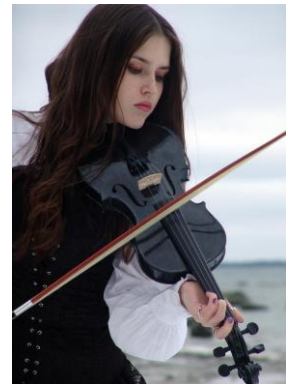
das Hackbrett

大洋琴



die Bratsche

中提琴



das Alphorn

山笛



der Gong

锣



A5. Beschreibung über die Vokabelübungen mit „Hot Potatoes“

Vokabelübung für Gruppe A mit Vokabelset d

1. Match: Zu- bzw. Anordnung der deutschen Wörtern zu den entsprechenden chinesische Übersetzungen. Mit einem Click auf die Taste „check“ wird mit der Lösung verglichen.

词义配对。将左边的德语单词与右边相应的中文翻译配对，按“check”键核对答案。

das Rodeo	台球
das Rodeln	古标枪运动
der Barren	牛仔运动
das Florett	单杠
das Klettern	重剑
das Biathlon	雪橇
der Säbel	赛艇
das Reck	花剑
das Kanu	短柄槌球
der Degen	蹦床
das Roque	攀岩
das Trampolin	佩剑
das Hockey	双杠
das Billard	曲棍球
der Akontion	冬季两项

Lösung:

das Rodeo	牛仔运动
das Rodeln	雪橇
der Barren	双杠
das Florett	花剑
das Klettern	攀岩
das Biathlon	冬季两项
der Säbel	佩剑
das Reck	单杠
das Kanu	赛艇
der Degen	重剑
das Roque	短柄槌球
das Trampolin	蹦床
das Hockey	曲棍球
das Billard	台球
der Akontion	古标枪运动

2. Singel: Choice, Auswahl des deutschen Wortes zu dem richtigen Bild. Mit einem Click auf die Taste „check“ wird mit der Lösung verglichen. 看图选词。看图中的乐器选择相应的答案，按“check”键核对答案。

(1)



- A. das Kanu
- B. das Rodeln
- C. das Rodeo
- D. der Barren

(2)



- A. das Trampolin
- B. das Florett
- C. das Billard
- D. das Biathlon

(3)



- A. der Degen
- B. der Akontion
- C. der Säbel
- D. der Barren

(4)



- A. das Billard
- B. das Trampolin
- C. das Florett
- D. das Biathlon

(5)



- A. das Roque
- B. das Reck
- C. das Rodeo
- D. das Klettern

(6)



- A. der Barren
- B. der Degen
- C. das Rodeln
- D. der Akontion

(7)



- A. das Florett
- B. das Hockey
- C. das Rodeln
- D. das Biathlon

(8)



- A. der Säbel
- B. das Reck
- C. das Rodeo
- D. das Kanu

(9)



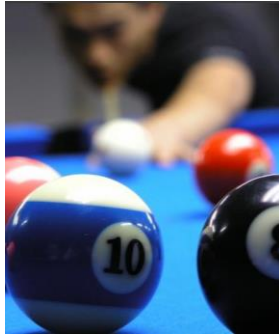
- A. das Billard
- B. das Roque
- C. das Reck
- D. das Hockey

(10)



- A. der Säbel
- B. das Roque
- C. der Akontion
- D. das Klettern

(11)



- A. der Akontion
- B. das Trampolin
- C. das Billard
- D. das Florett

(12)



- A. der Säbel
- B. der Degen
- C. das Reck
- D. das Kanu

(13)



- A. das Hockey
- B. das Biathlon
- C. das Klettern
- D. das Trampolin

(14)



- A. das Rodeln
- B. das Roque
- C. das Klettern
- D. das Hockey

(15)



- A. der Barren
- B. das Rodeo
- C. das Kanu
- D. der Degen

Lösung: (1) - (5) BDABC (6) - (10) DABBA (11) - (15) CDCDA

3. Cloze: das Füllen der Lücke in den deutschen Wörtern mithilfe der angegebenen Informationen wie des Bildes und der Videostücke. Mit einem Click auf die Taste „check“ wird mit der Lösung verglichen. 填词练习。根据提示填写单词，按“check”键核对答案。

(1) Sportarten bei Olympischen Sommerspielen 夏季奥运会项目

1.



(mit einem Videostück)

der B rr

2.



(mit einem Videostück)

das nu

3.



(mit einem Videostück)

das Re

4.



(mit einem Videostück)

der äbe

5.



(mit einem Videostück)

das Fl r

6.



(mit einem Videostück)

der D g n

7.



(mit einem Videostück)

das o ey

8.



(mit einem Videostück)

das Tr mp l n

(2) Sportarten bei Olympischen Sommerspielen 冬季奥运会项目

1.



(mit einem Videostück)

das R ln

2.



(mit einem Videostück)

das B thl n

(3) Uralte Sportarten 古老运动

1.



das q e

2.



der A nt n

(4) Andere Sportarten 其他运动

1.



(mit einem Videostück)

das Kl tt n

2.



(mit einem Videostück)

das ill d

3.



das R e

Lösung:

(1)

1. der Barren	2. das Kanu	3. das Reck	4. der Säbel
5. das Florett	6. der Degen	7. das Hockey	8. das Trampolin

(2)

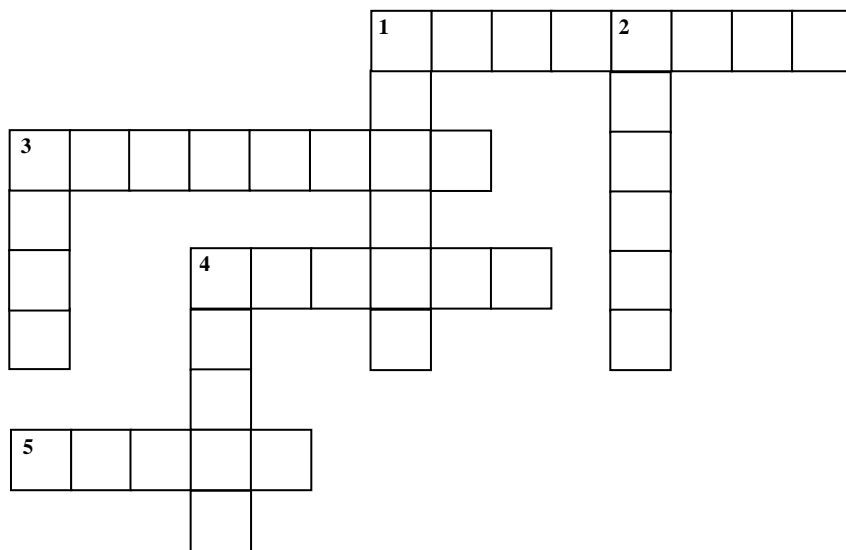
1. das Roque	2. der Akontion
--------------	-----------------

(3)

1. das Klettern	2. das Billard	3. das Rodeo
-----------------	----------------	--------------

4. Kreuzworträtsel: das Lösen des Worträtsels mithilfe der angegebenen Informationen wie des Bildes, der Musik- oder Videostücke. Wenn es Ihnen schwer fällt, bekommt man einen Buchstaben als Hinweise mit einem Click auf die Taste „Hint“. Mit einem Klick auf die Nummer wirdn die entsprechende Information zum Wort dargestellt. Mit einem Click auf die Taste „check“ wird mit der Lösung verglichen. 填字游戏。根据提示完成填字格。如果觉得很难，可以点“Hint”键获得一个字母提示。鼠标点数字可查看相应单词提示信息，按“check”键核对答案。

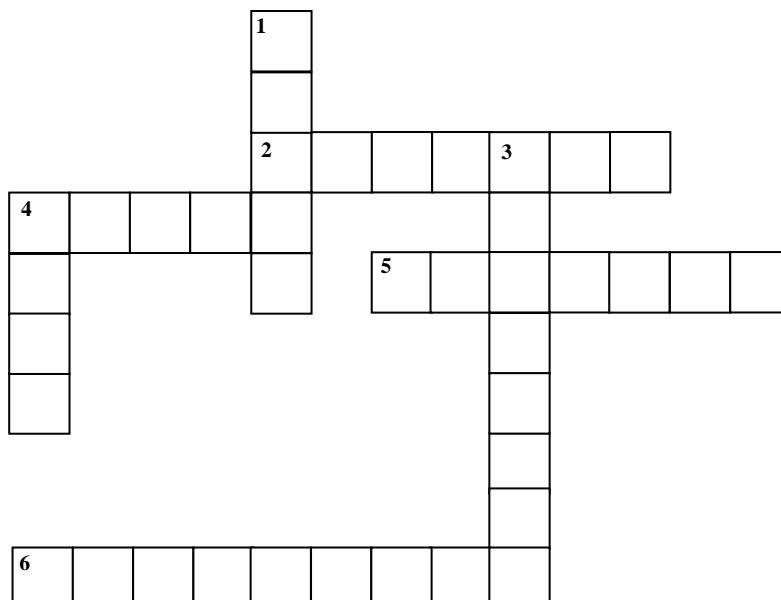
(1)



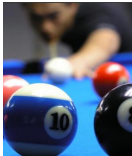






Hinweisen:

horizontal	vertikal
1 	1 
3 	2 
4 	3 
5 	4 

(2)



Hinweisen:

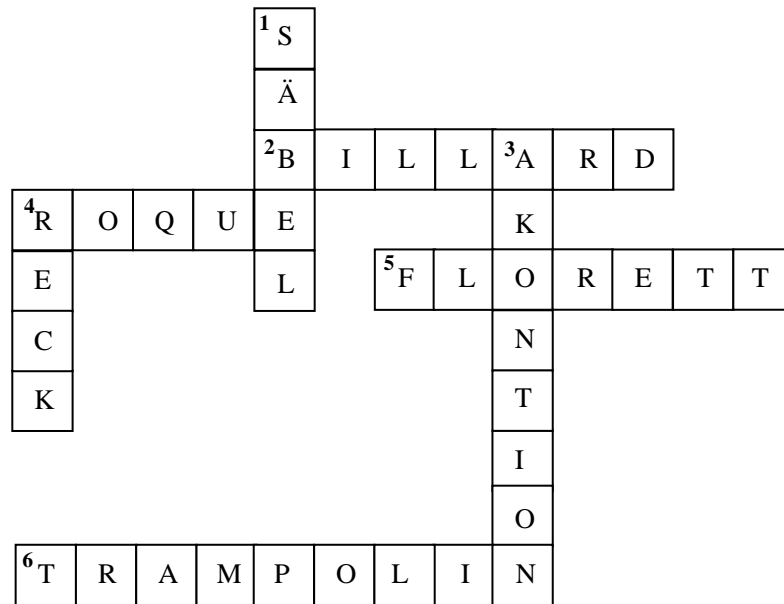
horizontal	vertikal
2 	1 
4 	3 
5 	4 
6 	

Lösung:

(1)

							¹ B	I	A	T	² H	L	O	N	
							A						O		
³ K	L	E	T	T	E	R	N								
A						R									
N					⁴ R	O	D	E	L	N					
U					O				N						
					D										
⁵ D	E	G	E	N											
					O										

(2)



Vokabelübung für Gruppe B mit Vokabelset b

1. Match: Zu- bzw. Anordnung der deutschen Wörtern zu den entsprechenden chinesische Übersetzungen. Mit einem Click auf die Taste „check“ wird mit der Lösung verglichen.

词义配对。将左边的德语单词与右边相应的中文翻译配对，按“check”键核对答案。

der Gong
die Harfe
das Xylophon
die Rassel
die Flöte
das Becken
die Posaune
die Orgel
das Alphorn
das Cello
die Oboe
das Hackbrett
das Fagott
die Bratsche
die Trompete

锣
大洋琴
小号，喇叭
中提琴
巴松管，大管
山笛
长笛，笛子
长号
响葫芦，沙锤
大提琴
双簧管
竖琴
木琴
管风琴
钹

Lösung:

der Gong	锣
die Harfe	竖琴
das Xylophon	木琴
die Rassel	响葫芦，沙锤
die Flöte	长笛，笛子
das Becken	钹
die Posaune	长号
die Orgel	管风琴
das Alphorn	山笛
das Cello	大提琴
die Oboe	双簧管
das Hackbrett	大洋琴
das Fagott	巴松管，大管
die Bratsche	中提琴
die Trompete	小号，喇叭

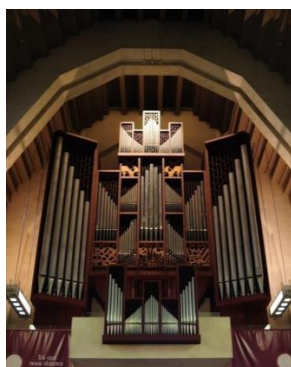
2. Singel: Choice, Auswahl des deutschen Wortes zu dem richtigen Bild. Mit einem Click auf die Taste „check“ wird mit der Lösung verglichen. 看图选词。看图中的乐器选择相应的答案，按“check”键核对答案。

(1)



- A. das Fagott
- B. die Flöte
- C. die Posaune
- D. das Hackbrett

(2)



- A. die Harfe
- B. die Oboe
- C. der Gong
- D. die Orgel

(3)



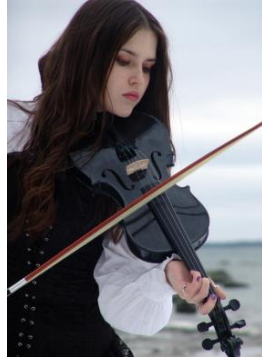
A. das Xylophon

B. das Cello

C. das Hackbrett

D. der Gong

(4)



A. die Trompete

B. die Bratsche

C. die Rassel

D. das Alphorn

(5)



A. die Flöte

B. das Fagott

C. der Gong

D. das Becken

(6)



A. das Alphorn

B. das Becken

C. die Trompete

D. die Posaune

(7)



A. das Cello

B. die Bratsche

C. das Alphorn

D. das Becken

(8)



- A. die Harfe
- B. die Oboe
- C. die Orgel
- D. die Rassel

(9)



- A. die Bratsche
- B. die Trompete
- C. die Harfe
- D. die Posaune

(10)



- A. das Hackbrett
- B. das Xylophon
- C. das Fagott
- D. die Posaune

(11)



- A. die Orgel
- B. der Gong
- C. das Becken
- D. die Rassel

(12)



- A. die Trompete
- B. die Bratsche
- C. das Hackbrett
- D. das Fagott

(13)



- A. die Oboe
- B. das Cello
- C. das Alphorn
- D. das Xylophon

(14)



- A. die Orgel
- B. das Cello
- C. die Flöte
- D. die Harfe

(15)



- A. die Rassel
- B. die Oboe
- C. das Xylophon
- D. die Flöte

Lösung: (1) - (5) BDABC (6) - (10) DABBA (11) - (15) CDCDA

3. Cloze: das Füllen der Lücke in den deutschen Wörtern mithilfe der angegebenen Informationen wie des Bildes und der Musikstücke. Mit einem Click auf die Taste „check“ wird mit der Lösung verglichen. 填词练习。根据提示填写单词，按“check”键核对答案。

(1) Saiteninstrumente 弦乐器

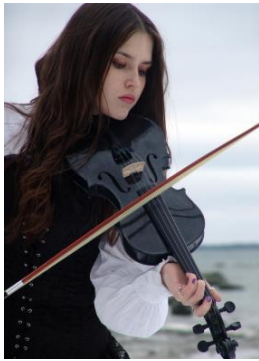
1.



(mit einem Musikstück)

das Ce

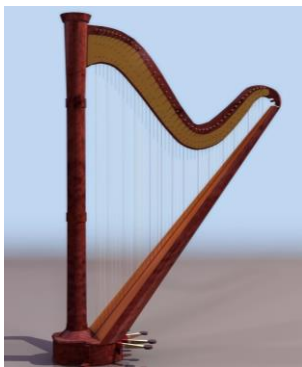
2.



(mit einem Musikstück)

die Br t e

3.



(mit einem Musikstück)

die H fe

(2) Blasinstrumente 管乐器

1.



das A h n

2.



(mit einem Musikstück)

das te

3.



Alto trombone
调性 / Bb
Bb Key
表面漆金
Gold lacquer

(mit einem Musikstück)

das P s ne

4.



(mit einem Musikstück)

das b

5.



(mit zwei Musikstücken)

das Tr mp

6.



(mit einem Musikstück)

das a o

(3) Schlaginstrumente 打击乐器

1.



das cken

2.



der ng

3.



der a el

4.

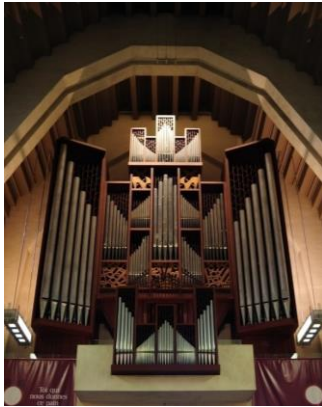


(mit zwei Musikstücken)

der y ph n

(4) Andere Instrumente 其他乐器

1. Aerophon Tasteninstrument 气鸣式键盘乐器



(mit einem Musikstück)

das rg l

2. Zupfinstrument 弹拨类乐器



(mit einem Musikstück)

das ckbre

Lösung:

(1)	1. das Cello	2. die Bratsche	3. die Harfe
-----	--------------	-----------------	--------------

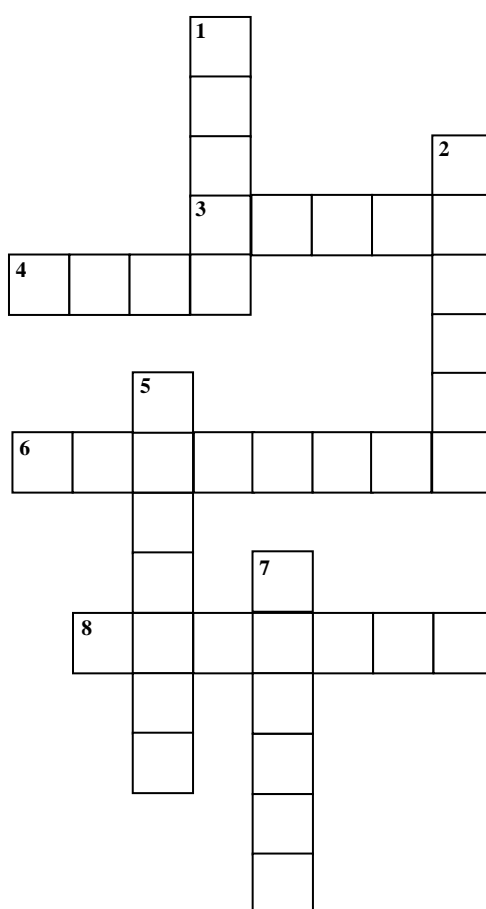
(2)	1. das Alphorn	2. die Flöte	3. die Posaune
	4. die Oboe	5. die Trompete	6. das Fagott

(3)	1. das Becken	2. der Gong	3. die Rassel	4. das Xylophon
-----	---------------	-------------	---------------	-----------------

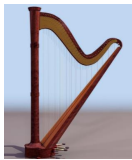



(4)	1. die Orgel	2. das Hackbrett
-----	--------------	------------------

4. Kreuzworträtsel: das Lösen des Worträtsels mithilfe der angegebenen Informationen wie des Bildes, der Musik- oder Videostücke. Wenn es Ihnen schwer fällt, bekommt man einen Buchstaben als Hinweise mit einem Click auf die Taste „Hint“. Mit einem Klick auf die Nummer wird die entsprechende Information zum Wort dargestellt. Mit einem Click auf die Taste „check“ wird mit der Lösung verglichen. 填字游戏。根据提示完成填字格。如果觉得很困难，可以点“Hint”键获得一个字母提示。鼠标点数字可查看相应单词提示信息，按“check”键核对答案。

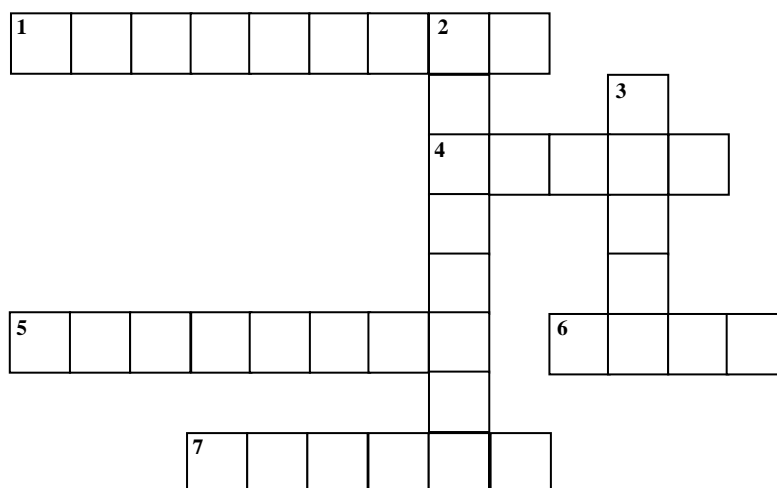
(1)



Hinweisen:

horizontal	vertikal
3 die 长笛, 笛子	1 die 
4 die 	2 das 
6 das (ein Musikstück)	5 das 
8 die 长号	7 das 巴松管, 大管

(2)

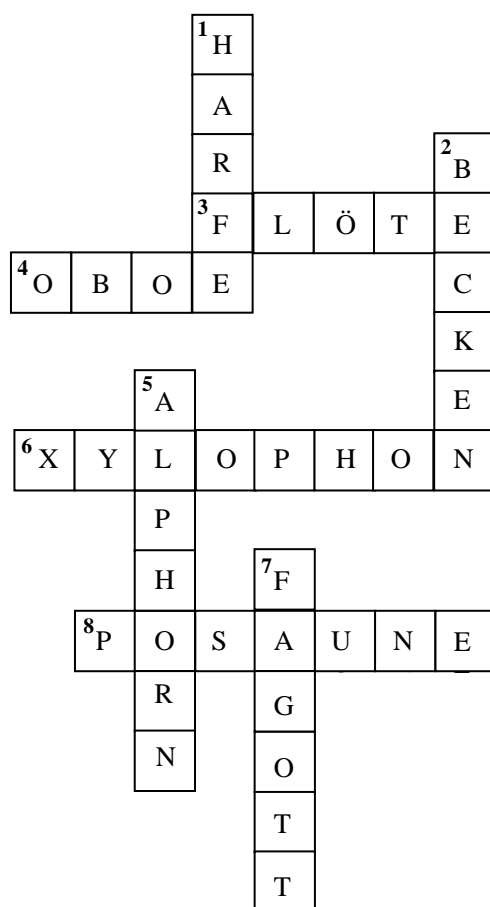


Hinweisen:

horizontal	vertikal
1 das (ein Musikstück)	2 die (ein Musikstück)
4 die (ein Musikstück)	3 das (ein Musikstück)
5 die (ein Musikstück)	
6 der 	
7 die 	

Lösung:

(1)



(2)

¹ H	A	C	K	B	R	E	² T	T						
							R		³ C					
							⁴ O	R	G	E	L			
							M				L			
							P				L			
⁵ B	R	A	T	S	C	H	E	⁶ G				O	N	G
							T							
			⁷ R	A	S	S	E	L						

Anhang B Ergebnisse

B1. Einzelergebnisse

Bewertung der Vor- und Nachtests

Analyse der Teilnahme von den Probanden

Gültigkeit der Lernergebnisse

Analyse der Ergebnisse von den Nachtests

Berechnungen der U-Tests

Zusammenfassung der Ergebnisse von den Nachtests

B2. Fragebogen

Fragebogen I

Fragebogen II über Methode 1

Fragebogen II über Methode 2

Fragebogen II über Methode 3

Fragebogen II über Methode 4

B1. Einzelergebnisse

Bewertung der Vor- und Nachtests

Vp A-V sind aus der Gruppe A und Vp A'-W' sind aus der Gruppe B.

Methode 1

Vp	Vortest	Nachtest 1	Nachtest 2	Nachtest 3	Anmerkung
A	0	11	4	2	
B	0	15	1	1	
C	0	9	6	6	
D	0	13	2	2	
E	0	14	8	6	
F	0	14	2	2	
G	0	14	1	0	
H	0	14	8	7	
I	0	14	6	3	
J	0	12	5	3	
K	0	11	2	2	
L	0	15	4	4	
M	1	13	10	6	Wird gestrichen.
N	0				Wird gestrichen.
O	0	8	4	4	
P	0	15	5	5	
Q	0	15	6	5	
R	0	15	7	4	
S	0	14	0	0	
T	2	15	14	6	Wird gestrichen.
U	0	15	1	1	
V	0	15	4	4	
A'	0	14	14	9	
B'	0	14	14	10	
C'	0	13	13	9	
D'	0		0		Wird gestrichen.
E'	0	14	9	6	
F'	0	3	0	0	
G'	0		0		Wird gestrichen.
H'	0	14	2	0	
I'	0			0	Wird gestrichen.

J'	0			0	Wird gestrichen.
K'	0	13	6	0	
L'	0	14	5	0	
M'	0		0	0	Wird gestrichen.
N'	0	10	1	0	
O'	0		0	0	Wird gestrichen.
P'	0	15	5	2	
Q'	0	11	3	1	
R'	0	9	4	0	
S'	0	10	8	8	
T'	0	11	5	0	
U'	0	15	1	0	
V'	0	13	3	1	
W'	0	7	3	0	

Methode 2

Vp	Vortest	Nachtest 1	Nachtest 2	Nachtest 3	Anmerkung
A	0	3	2	2	
B	0	15	2	0	
C	0	9	4	0	
D	0	13	1	0	
E	0	4	4	4	
F	0	4	3	3	
G	0	4	0	0	
H	0	13	8	0	
I	0		0		Wird gestrichen.
J	0		0	0	Wird gestrichen.
K	0				Wird gestrichen.
L	0		0	0	Wird gestrichen.
M	0				Wird gestrichen.
N	0	6	2	2	
O	0	6	5	5	
P	0	9	6	2	
Q	0	7	7	6	
R	0	8	3	0	
S	0	4	1	0	
T	2				Wird gestrichen.
U	0	8	6	7	
V	0	9	6	4	
A'	0	13	10	10	

B'	2	15	15	15	Wird gestrichen.
C'	0	7	5	3	
D'	0	4	1	2	
E'	0	5	2	2	
F'	0	1	1	0	
G'	0	7	2	2	
H'	0	5	3	0	
I'	0	5	1	0	
J'	0				Wird gestrichen.
K'	0	5	4	3	
L'	0	6	3	3	
M'	0	6	2	1	
N'	0	8	3	1	
O'					Wird gestrichen.
P'	0	13	11	12	
Q'	0	11	9	7	
R'	0	4	2	2	
S'	0	3	2	1	
T'	0	2	0	1	
U'	0	8	4	4	
V'	0	12	11	1	
W'	0	4	4	3	

Methode 3

Vp	Vortest	Nachtest 1	Nachtest 2	Nachtest 3	Anmerkung
A	0	10	10	5	
B	0	12	9	3	
C	0	12	11	4	
D	0	12	5	2	
E	1	14	13	9	Wird gestrichen.
F	0	6	7	2	
G	0	14	9	3	
H	0	14	12	5	
I	0	13	7	1	
J	0	10	2	0	
K	0	9	2	0	
L	0	13	9	3	
M	1	8	6	2	Wird gestrichen.
N	0	12	10	8	
O	0	9	8	1	

P	0	11	10	2	
Q	0	15	11	3	
R	0	14	11	7	
S	0	11	5	2	
T	0			13	Wird gestrichen.
U	0	14	12	7	
V	0	13	10	3	
A'	0	15	13	6	
B'	0	15	14	10	
C'	0	15	13	10	
D'	0	14	12	5	
E'	0	15	8	3	
F'	0	9	6	2	
G'	0	8	9	4	
H'	0		7	0	Wird gestrichen.
I'	0		0	0	Wird gestrichen.
J'	0		0	0	Wird gestrichen.
K'	0		0	0	Wird gestrichen.
L'	5	14	14	7	
M'	0	10	6	3	
N'	0	13	11	5	
O'	0	5	2	0	
P'	0	9	5	1	
Q'	0	11	9	5	
R'	0	8	6	2	
S'	0	5	5	0	
T'	0	8	8	3	
U'	0	6	5	1	
V'	0	14	13	6	
W'	0	5	4	1	

Methode 4:

Vp	Vortest	Nachtest 1	Nachtest 2	Nachtest 3	Anmerkung
A	0	5	2	2	
B	0	13	4	3	
C	0	13	6	5	
D	0	14	10	8	
E	0	8	8	7	
F	0	11	6	5	
G	0	15	11	9	

H	0	13	9	8	
I	0	15	10	8	
J	0	12	7	5	
K					Wird gestrichen.
L	0	11	5	4	
M					Wird gestrichen.
N					Wird gestrichen.
O	0	10	6	6	
P	0	11	5	4	
Q	0	11	9	9	
R			0	0	Wird gestrichen.
S	0	12	9	5	
T					Wird gestrichen.
U	0	12	8	7	
V	0	11	9	6	
A'	0	13	13	13	
B'	2	13	14	15	Wird gestrichen.
C'	1	13	12	15	Wird gestrichen.
D'	0	14	10	8	
E'	0	15	14	13	
F'	0	1	1	0	
G'	0	9	4	1	
H'	0	7	6	4	
I'	0	15	9	7	
J'	0	11	8	5	
K'	0	4	2	1	
L'	0	7	2	1	
M'	0	14	5	4	
N'	0	15	8	0	
O'	0	15	6	2	
P'	0	6	5	4	
Q'	0	7	5	3	
R'	0	12	5	3	
S'	0	14	7	5	
T'	0	10	7	6	
U'	0	9	3	2	
V'	0	14	5	5	
W'	0				Wird gestrichen.

Analyse der Teilnahme von den Probanden

Methode 1:

Kontrolltest	beteiligt	Nicht beteiligt	gesamt
Vortest	45 100%	0 0%	45 100%
Nachtest 1	38 84.44%	7 15.56%	45 100%
Nachtest 2	42 93.33%	3 6.67%	45 100%
Nachtest 3	42 93.33%	3 6.67%	45 100%

Methode 2:

Kontrolltest	beteiligt	Nicht beteiligt	gesamt
Vortest	45 100%	0 0%	45 100%
Nachtest 1	37 82.22%	8 17.78%	45 100%
Nachtest 2	40 88.89%	5 11.11%	45 100%
Nachtest 3	39 86.67%	6 13.33%	45 100%

Methode 3:

Kontrolltest	beteiligt	Nicht beteiligt	gesamt
Vortest	45 100%	0 0%	45 100%
Nachtest 1	40 88.89%	5 11.11%	45 100%
Nachtest 2	44 97.78%	1 2.22%	45 100%
Nachtest 3	45 100%	0 0%	45 100%

Methode 4

Kontrolltest	beteiligt	Nicht beteiligt	gesamt
Vortest	40 88.89%	5 11.11%	45 100%
Nachtest 1	39 86.67%	6 13.33%	45 100%
Nachtest 2	40 88.89%	5 11.11%	45 100%
Nachtest 3	40 88.89%	5 11.11%	45 100%

Gültigkeit der Lernergebnisse

Kontrolltest	gültig	gestrichen	gesamt
Methode 1	36 80%	9 20%	45 100%
Methode 2	36 80%	9 20%	45 100%
Methode 3	38 84.44%	7 15.56%	45 100%
Methode 4	37 82.22%	8 17.11%	45 100%

Analyse der Ergebnisse von den Nachtests

GA - Gruppe A

GB - Gruppe B

Nachtest 1:

	Methode 1		Methode 2		Methode 3		Methode 4	
	GA	GB	GA	GB	GA	GB	GA	GB
	15	15	15	13	15	15	15	15
	15	15	13	13	14	15	15	15
	15	14	13	12	14	15	14	15
	15	14	9	11	14	15	13	15
	15	14	9	8	14	14	13	14
	15	14	9	8	13	14	13	14
	15	14	8	7	13	14	12	14
	14	13	8	7	13	13	12	14
	14	13	7	6	12	11	12	12
	14	13	6	6	12	10	12	11
	14	11	6	5	12	9	11	11
	14	11	4	5	12	9	11	10
	14	10	4	5	11	8	11	9
	13	10	4	5	11	8	11	9
	12	9	4	4	10	8	8	7
	11	7	3	4	10	6	9	7
	11	3		4	9	5	5	7
	9			3	9	5		6
	8			2	6	5		4
				1				1
Mittelwert	13.32	11.76	7.63	6.45	11.79	10.47	11.59	10.50
Standard-abweichung	2.08	3.12	3.52	3.40	2.19	3.69	2.43	4.04
Median	14.00	13.00	8.00	6.00	12.00	11.00	12.00	11.00

Nachtest 2:

	Methode 1		Methode 2		Methode 3		Methode 4		
	GA	GB	GA	GB	GA	GB	GA	GB	
	8	9	8	11	12	14	11	14	
	8	8	7	11	12	14	10	13	
	7	8	6	10	11	13	10	10	
	6	7	6	9	11	13	9	9	
	6	7	6	5	11	13	9	8	
	6	5	5	4	10	12	9	8	
	5	5	4	4	10	11	9	7	
	4	3	4	4	10	9	8	7	
	4	3	3	3	10	9	8	6	
	4	3	3	3	9	8	7	6	
	4	2	2	3	9	8	6	5	
	3	2	2	2	9	6	6	5	
	2	1	2	2	8	6	6	5	
	2	1	1	2	7	6	5	5	
	1	1	1	2	7	5	5	5	
	1	0	0	2	5	5	4	4	
	1	0		1	5	5	2	3	
	1			1	2	4		2	
	0			1	2	2		2	
				1				1	
	Mittelwert	3.84	3.82	3.75	4.05	8.42	8.58	7.29	6.25
	Standard- abweichung	2.46	2.94	2.30	3.31	2.96	3.69	2.37	3.33
Median	4.00	5.00	4.00	3.00	9.00	8.00	7.00	6.00	

Nachtest 3:

	Methode 1		Methode 2		Methode 3		Methode 4	
	GA	GB	GA	GB	GA	GB	GA	GB
	8	10	7	12	8	10	9	13
	5	9	6	10	7	10	9	13
	5	9	4	7	7	7	8	8
	4	8	4	7	5	6	8	7
	4	6	4	4	5	6	8	6
	4	2	4	3	4	5	7	5
	4	1	3	3	3	5	7	5
	3	1	3	3	3	5	6	5
	3	0	3	2	3	4	6	4
	3	0	2	2	3	3	5	4
	2	0	2	2	3	3	5	4
	2	0	2	2	2	3	5	3
	2	0	0	1	2	2	5	3
	1	0	0	1	2	2	4	2
	1	0	0	1	2	1	4	2
	1	0	0	1	1	1	3	1
	0	0		1	1	1	2	1
	0			0	0	0		1
	0			0	0	0		0
				0				0
Mittelwert	2.74	2.71	2.75	3.10	3.21	3.89	5.94	4.35
Standard-abweichung	2.02	3.78	2.05	3.27	2.24	2.92	2.01	3.61
Median	3.00	0.00	3.00	2.00	3.00	3.00	6.00	4.00

Berechnungen der U-Tests

Nachtest 1:

Methode 1

Critical Intervals of U for na= 19; nb=17

	Level of Significance for a		
	Directional Test		
	.05	.025	.01
	Non - Directional Test		
	--	.05	.02
lower limit	109	99	88
upper limit	214	224	235

Methode 2

Critical Intervals of U for na= 20; nb=16

	Level of Significance for a		
	Directional Test		
	.05	.025	.01
	Non - Directional Test		
	--	.05	.02
lower limit	107	98	87
upper limit	213	222	233

Methode 3

Critical Intervals of U for na= 19; nb=19

	Level of Significance for a		
	Directional Test		
	.05	.025	.01
	Non - Directional Test		
	--	.05	.02
lower limit	123	113	101
upper limit	238	248	260

Methode 4

Critical Intervals of U for

na= 20; nb=17

	Level of Significance for a		
	Directional Test		
	.05	.025	.01
	Non - Directional Test		
	--	.05	.02
lower limit	115	105	93
upper limit	225	235	247

Nachtest 2:

Methode 1

Critical Intervals of U for

na= 19; nb=17

	Level of Significance for a		
	Directional Test		
	.05	.025	.01
	Non - Directional Test		
	--	.05	.02
lower limit	109	99	88
upper limit	214	224	235

Methode 2

Critical Intervals of U for

na= 20; nb=16

	Level of Significance for a		
	Directional Test		
	.05	.025	.01
	Non - Directional Test		
	--	.05	.02
lower limit	108	98	87
upper limit	213	222	233

Methode 3

Critical Intervals of U for

na= 19; nb=19

	Level of Significance for a		
	Directional Test		
	.05	.025	.01
	Non - Directional Test		
	--	.05	.02
lower limit	123	113	101
upper limit	238	248	260

Methode 4

Critical Intervals of U for

na= 20; nb=17

	Level of Significance for a		
	Directional Test		
	.05	.025	.01
	Non - Directional Test		
	--	.05	.02
lower limit	115	105	93
upper limit	225	235	247

Nachtest 3:

Methode 1

Critical Intervals of U for

na= 19; nb=17

	Level of Significance for a		
	Directional Test		
	.05	.025	.01
	Non - Directional Test		
	--	.05	.02
lower limit	109	99	88
upper limit	214	224	235

Methode 2

Critical Intervals of U for na= 20; nb=16

	Level of Significance for a		
	Directional Test		
	.05	.025	.01
	Non - Directional Test		
	--	.05	.02
lower limit	108	98	87
upper limit	213	223	233

Methode 3

Critical Intervals of U for na= 19; nb=19

	Level of Significance for a		
	Directional Test		
	.05	.025	.01
	Non - Directional Test		
	--	.05	.02
lower limit	123	113	101
upper limit	238	248	260

Methode 4

Critical Intervals of U for na= 20; nb=17

	Level of Significance for a		
	Directional Test		
	.05	.025	.01
	Non - Directional Test		
	--	.05	.02
lower limit	115	105	93
upper limit	225	235	247

Zusammenfassung der Ergebnisse von den Nachtests

Nachtest 1:

Methode 1	Methode 2	Methode 3	Methode 4
15	15	15	15
15	13	15	15
15	13	15	15
15	13	15	15
15	13	15	15
15	12	14	15
15	11	14	14
15	9	14	14
15	9	14	14
14	9	14	14
14	8	14	14
14	8	14	13
14	8	13	13
14	8	13	13
14	7	13	12
14	7	13	12
14	7	12	12
14	6	12	12
14	6	12	12
14	6	12	11
13	6	11	11
13	5	11	11
13	5	11	11
13	5	10	11
12	5	10	11
11	4	10	10
11	4	9	9
11	4	9	9
11	4	9	9
10	4	9	8
10	4	8	7
9	4	8	7
9	3	8	7
8	3	6	6
7	2	6	5
3	1	5	4
		5	1
		5	

Nachtest 1	Methode 1	Methode 2	Methode 3	Methode 4
Mittelwert	12.58	6.97	11.13	11.00
Standard- abweichung	2.73	3.50	3.10	3.44
Median	14.00	6.00	12.00	12.00

Nachtest 2:

Methode 1	Methode 2	Methode 3	Methode 4
9	11	14	14
8	11	14	13
8	10	13	10
8	9	13	9
8	8	13	8
7	7	12	8
7	6	12	7
7	6	12	7
6	6	11	6
6	5	11	6
6	5	11	5
5	4	11	5
5	4	10	5
5	4	10	5
4	4	10	5
4	4	10	4
4	3	9	3
4	3	9	2
3	3	9	2
3	3	9	1
3	3	9	11
3	2	8	10
2	2	8	10
2	2	8	9
2	2	7	9
2	2	7	9
1	2	6	9
1	2	6	8
1	2	6	8
1	1	5	7
1	1	5	6
1	1	5	6
1	1	5	6
0	1	5	5
0	1	4	5
0	0	2	4
		2	2
		2	

Nachtest 2	Methode 1	Methode 2	Methode 3	Methode 4
Mittelwert	3.83	3.92	8.50	6.73
Standard- abweichung	2.69	2.91	3.35	2.97
Median	4.00	3.00	9.00	9.00

Nachtest 3:

Methode 1	Methode 2	Methode 3	Methode 4
10	12	10	13
9	10	10	13
9	7	8	9
8	7	7	9
8	7	7	8
6	6	7	8
5	4	6	8
5	4	6	8
4	4	5	7
4	4	5	7
4	4	5	7
4	3	5	6
3	3	5	6
3	3	4	6
3	3	4	5
2	3	3	5
2	3	3	5
2	2	3	5
2	2	3	5
1	2	3	5
1	2	3	5
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	2	4
0	1	2	4
0	1	2	4
0	1	2	3
0	1	2	3
0	1	2	3
0	0	1	2
0	0	1	2
0	0	1	1
0	0	1	1
0	0	0	1
0	0	0	0
		0	0
		0	

Nachtest 3	Methode 1	Methode 2	Methode 3	Methode 4
Mittelwert	2.72	2.94	3.55	5.08
Standard- abweichung	2.99	2.80	2.62	3.09
Median	2.00	2.00	3.00	5.00

B2. Fragebogen

Es gibt insgesamt 45 TN in beiden Gruppen, und zwar 22 in der Gruppe A und 23 in der Gruppe B. Die 22 TN in der Gruppe A wurden durch A – V und die 23 TN in der Gruppe B durch A' – W' gekennzeichnet. Hier noch zu erwähnen ist: Die originalen Antworten von den TN werden dabei in Anführungszeichen („“) gesetzt und die zusammenfassende Antworten werden in Kursivschrift dargestellt.

Fragebogen I

Alle TN in beiden Gruppen waren an dem Fragebogen I beteiligt.

Geschlecht:

	Anzahl der TN	Männlich	Weiblich
Gruppe A	22	F N S T (4)	A B C D E G H I J K L M O P Q R U V (18)
Gruppe B	23	K'M'N'O'T'W'(6)	A'B'C'D'E'F'G'H'I' J'L'P'Q'R'S'U'V'(17)
insgesamt	45	10	35

	Anzahl der TN	TN im Altern von 18 Jahren	TN im Altern von 19 Jahren	TN im Altern von 20 Jahren	TN im Altern von 21 Jahren
Gruppe A	22	B C (2)	D E G H I J K L N Q S T(12)	A F M O P R U V(8)	0
Gruppe B	23	F'H'R'U' V'(5)	A'D'M'N' O'P'Q'W'(8)	B'C'E'G' I'J'S'T' (8)	K'L'(2)

Alter:

insgesamt	45	7	20	16	2
-----------	----	---	----	----	---

Muttersprache: Alle haben Chinesisch als Muttersprache.

Frage 1: „Wie lange hast du bereits Deutsch gelernt und innerhalb welchen Zeitraums?“

- *Ca. seit halbem Jahr* haben 23 TN (Vp B C D G H I J K L S T und Vp F'G'H'M'N'O'P' Q'R'U'V'W') geantwortet.

- *Ca. seit eineinhalb Jahren* haben 22 TN (Vp A E F M N O P Q R U V und Vp A'B'C'D' E'I'J'K'L'S'T') geantwortet.

Frage 2: „Hast du außerhalb der Universität noch irgendwo Deutsch gelernt? Wenn ja, wie lange, wie oft und innerhalb welchen Zeitraums?“

Außer fünf TN (Vp E K T und Vp A'C') haben alle anderen „Nein“ geantwortet.

- (Vp E) „Ja. Im Juli 2014 einen Monat Deutsch gelernt.“

- (Vp K) „Ja. Vor dem September 2014 in einer Sprachschule 12 Tage Deutsch gelernt.“

- (Vp T) „Ja. In den Winterferien 2015 in der Sprachschule ‚Neworiental‘ 14 Tagen gelernt.“

- (Vp A') „Ja. Im Juli 2014 einen Monat Deutsch gelernt.“

- (Vp C') „Ja. In den Sommerferien 2014 14 Tage Deutsch in Leipzig gelernt.“

Frage 3: „Kannst du dich noch erinnern, wie du neue Vokabeln gelernt hast und welche Methoden verwendest du jetzt beim Vokabellernen? Liste bitte die Methoden auf, wenn es mehrere sind.“

- *Ich lerne neue Vokabeln einfach so auswendig:* Vp K M N O Q R U V und Vp D'K'O'P' Q'T'V'W'.

- *Ich lerne neue Vokabeln auswendig und ich verwende das Auswendiglernen mit anderen Methoden:*

Vokabellernen in Assoziation: Vp A C I J P und Vp A'C'E' F'G'H'I'J'L'R'U';

durch Sprechen beim Schreiben: Vp B D F P und Vp B';

im Kontext: Vp G J L und Vp A'F';

mit linguistisch-kognitiver Methode: Vp C I und Vp A'E'M'S';

mit Bildern: Vp N'.

- *Ich lerne neue Vokabeln im Wortfeld: Vp S.*

- *Ich lerne neue Vokabeln im Kontext: Vp E und Vp G.*

- *Ich lerne neue Vokabeln mit multimedialer und internetgestützter Methode: Vp G T.*

- *Ich lerne neue Vokabeln mit der linguistisch-kognitiven Methode: Vp H.*

Frage 4: „Wie werden Wörter in deinem Deutschkurs vermittelt, damit du die neuen Wörter versteht und die im Kopf behältst?“

Über Vokabelvermittlungsmethode:

- *Die Lehrperson liest die Wörter einfach vor (lässt die Lerner nachlesen), erklärt die Bedeutung der Wörter (sowie einige Wortbildungsregeln) und bildet Beispielsätze o.A.: Vp B C E F G K L M N R S und Vp B'C'D'E'F'H'I'J'K'L'M'N'O'P'Q'R'S'T'V'W'.*

- *das Vokabellernen in Assoziation: Vp A D H I J O P Q T U V und Vp A'E'U'.*

Über die Vermittlung der Vokabellernstrategien:

- *Die Lehrperson hat nichts besonders beigebracht. Wir sollen die Vokabeln einfach so auswendig lernen: Vp E F K Q R S V und Vp A'B'C'D'E'F'G'H'I'J'K'M'N'O'P'Q'R'S'T'W'.*

- *Das Vokabellernen im Wortfeld: Vp A B C D G H I J L N O P U T V und Vp E'U'V'.*

- *Die linguistisch-kognitive Methode: Vp M O P U und Vp L'.*

- *Das Vokabellernen im Kontext: Vp D M und Vp A'.*

Fragebogen II

Fragebogen II über Methode 1

Methode 1 ist das Auswendiglernen. An dem Fragebogen dafür waren 32 von den 45 Probanden (außer Vp M N T und Vp D'G'I'J'K'M'N'P'R'T') beteiligt.

Lernprozess¹²⁶:

	Lehrprozess	stimmt genau	Stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt nicht	nicht bemerkt	Anmerkungen
1	Du fandst die Atmosphäre sehr gut.	6* ¹	19* ²	6* ³	1* ⁴		
2	Du hast beim Lehrprozess aktiv teilgenommen.	12* ⁵	18* ⁶	2* ⁷			
3	Der Lernprozess hat dir Spaß gemacht.	3* ⁸	18* ⁹	10* ¹⁰	1* ¹¹		
4	Du fandst die Vokabeln schwierig.	12* ¹²	16* ¹³	3* ¹⁴	1* ¹⁵		

*1: Vp B C D L O und Vp O'

*2: Vp F G H K P Q R U V und Vp A'B'E'H'L'Q'S'U'V'W'

*3: Vp A E I J und Vp C'F'

*4: Vp S

*5: Vp B C D G L R S U und Vp A'B'O'Q'

*6: Vp A E F I J K O P Q V und Vp C'E'F'H'S'U'V'W'

*7: Vp H und Vp L'

*8: Vp B D und Vp O'

*9: Vp C E G H J K L O Q R U und Vp A'B'E'F'H'Q'S'

*10: Vp A F I P S V und Vp L'U'V'W'

*11: Vp C'

*12: Vp D H L O Q R U V und Vp E'F'O'Q'

*13: Vp A B C F G I J K P und Vp C'H'L'S'U'V'W'

*14: Vp S und Vp A'B'

*15: Vp E

Frage 1: „Wie hast du die neuen Wörter gelernt? Beschreibe bitte!“

- (Vp A) „Ich habe die Vokabeln einfach so auswendig gelernt.“
- (Vp B) „die deutsche Wörter und entsprechende chinesische Übersetzungen vorlesen.“
- (Vp C) „die deutsche Wörter einige mal vorlesen und dann die chinesische Übersetzungen, immer wiederholt.“

¹²⁶ Das Vierte beim Lernprozess wird am Ende dieses Kapitel nach den Vokabelsets noch mal zusammengefasst.

- (Vp D) „die Vokabeln abschreiben beim Vorlesen der deutschen Wörter und entsprechender chinesischen Übersetzungen.“
- (Vp E) „Ich wähle zuerst die einfachere Wörter aus und lerne die auswendig. Anhand der chinesischen Übersetzungen versuche ich wiederholt die zu lernenden Wörter zu schreiben, bis ich alle richtig aus dem Gedächtnis niederschreiben kann.“
- (Vp F) „Das Schreiben beim Vorlesen.“
- (Vp G) „Das Schreiben beim Vorlesen; Vokabeln nach Genus einordnen und dann auswendig lernen.“
- (Vp H) „die Vokabeln zuerst nach Genus und Trennbar-/Untrennbarkeit einordnen und dann auswendig lernen.“
- (Vp I) „die Vokabeln zuerst nach Genus einordnen, dann durch Schreiben beim Vorlesen und nicht zuletzt sich die chinesische Übersetzung merken.“
- (Vp J) „Zuerst die Vokabeln durchlesen, sie nach Genus einordnen und dann die Vokabeln durch wiederholtes Lesen lernen.“
- (Vp K) „die Vokabeln lesen und schreiben.“
- (Vp L) „die einzelnen deutschen Wörter wiederholt mit der chinesischer Übersetzung vorlesen und dann die Vokabeln aus dem Gedächtnis niederschreiben.“
- (Vp O) „die deutsche Wörter und entsprechende chinesische Übersetzungen vorlesen.“
- (Vp P) „Zuerst die einfachere und dann die schwere Wörter auswendig lernen. Ich versuche, die neuen Vokabeln in Assoziation mit anderen Wörtern zu stellen, z. B. der Habicht hat den gleichen Anfangsbuchstaben ‚H‘ mit dem Himmel: Der Habicht fliegt doch im Himmel usw. “
- (Vp Q) „die deutsche Wörter und chinesische Übersetzungen wiederholt vorlesen.“
- (Vp R) „die Vokabeln mehrmals vorlesen und abschreiben; die Vokabeln nach Wortarten einordnen.“
- (Vp S) „Zuerst die Vokabeln durchlesen, sie nach irgendwelchem Kriterium wie z. B. Synonym, Genus usw. einordnen, dann anhand der chinesischen Übersetzungen die deutsche Wörter schreiben und das umgekehrt.“
- (Vp U) „Zuerst die Vokabeln vorlesen, dann sie mithilfe der chinesischen Übersetzungen auswendig lernen.“

- (Vp V) „die Wörter einige mal beim Vorlesen abschreiben, danach anhand der chinesischen Übersetzungen die deutsche Wörter aus dem Gedächtnis aussuchen.“
- (Vp A') „Ich versuche immer, die neuen Wörter mit mir schon bekannten Wörtern im Zusammenhang zu stellen.“
- (Vp B') „Ich versuche, die neuen Wörter mit ihrer chinesischer Bedeutung oder anderen Wörter im Zusammenhang zu stellen.“
- (Vp C') „die Vokabeln einfach so auswendig lernen.“
- (Vp E') „Durch Vorlesen.“
- (Vp F') „Ich lerne neue Vokabeln durch Lesen und Assoziation, beispielweise suche ich den Zusammenhang zwischen den irgendwelchen Buchstaben im Wort und die Bedeutung des Wortes.“
- (Vp H') „die deutsche Wörter und entsprechende chinesische Übersetzungen durchlesen und durch Abschreiben die Wörter auswendig lernen.“
- (Vp L') „Ich versuche, die neuen Wörter mit ihrer chinesischer Bedeutung im Zusammenhang zu stellen.“
- (Vp O') „die deutsche Wörter in dritt aus dem Gedächtnis niederschreiben.“
- (Vp Q') „die Vokabeln wiederholt auswendig lernen.“
- (Vp S') „Durch Lesen; mithilfe ihrer chinesischer Übersetzung.“
- (Vp U') „Durch wiederholtes Lesen, Vorlesen, Abschreiben.“
- (Vp V') „Durch Vorlesen und Abschreiben.“
- (Vp W') „Durch wiederholtes Lesen.“

Frage 2: „Was gefällt dir bei dem Lernprozess besonders?“

- „Nichts besonders.“ : Vp A B D F G H I J O P Q S U V und Vp A'C'H'O'Q'V'W';
- (Vp C) „Die deutsche Vokabeln und ihre chinesische Übersetzung aus dem Gedächtnis aussuchen, ohne die Vokabelliste anzugucken.“
- (Vp E L und Vp U') „Das Niederschreiben aus dem Gedächtnis.“
- (Vp K und Vp E') „Das reine Auswendiglernen.“
- (Vp R) „Das Abschreiben.“

- (Vp B') „Es macht Spaß, den Zusammenhang herzustellen.“
- (Vp F') „Man kann ganz alleine daran arbeiten, ohne von den anderen beeinflusst zu werden.“
- (Vp L') „Den Zusammenhang der Vokabeln mit ihren chinesischen Bedeutungen ausfinden.“
- (Vp S') „Das Lesen.“

Frage 3: „Fiel es dir leicht/ schwer die neuen Vokabeln zu verstehen und lernen? Warum?“

- (Vp A) „Leicht durch wiederholtes Auswendiglernen.“
- (Vp B) „Schwer. Es war so langweilig und ich war richtig schläfrig.“
- (Vp C) „Schon leicht, aber man vergisst schnell. Man muss es immer wiederholen.“
- (Vp D) „Schwer. Es dauerte lange, bis die Vokabeln ins Gedächtnis eingeprägt wurde und ich konnte mir nicht so viele merken.“
- (Vp E) „Leicht. Durch wiederholtes Auswendiglernen kann man alles im Kopf behalten.“
- (Vp F) „Leicht. Es war relativ zeitsparend.“
- (Vp G) „Soso lala, ich bin schon daran gewohnt.“
- (Vp H) „Es kommt darauf an, manchmal leicht manchmal schwer. Ich bin schon daran gewohnt.“
- (Vp I) „Leicht. Ich kann mir die Vokabeln dadurch merken.“
- (Vp J) „Leicht. Ich lerne die Vokabeln immer so.“
- (Vp K) „Schwer. Man vergisst schnell. Es nervt, wenn man auswendig lernt und vergisst und wieder auswendig lernt und wieder vergisst. Dieser Vorgang wiederholt immer wieder.“
- (Vp L) „Soso lala, man merkt, aber vergisst auch schnell.“
- (Vp O) „Schon leicht, aber die Wörter behalten nicht länger im Gedächtnis.“
- (Vp P) „Leicht. Die Assoziation erleichtert das Auswendiglernen.“
- (Vp Q) „Nicht leicht.“
- (Vp R) „Es geht schon. Ich kann die Vokabeln momentan im Kopf behalten.“
- (Vp S) „Schon leicht. Ich bin schon daran gewohnt.“
- (Vp U) „Es geht so. Dazu braucht man schon Zeit.“
- (Vp V) „Es geht so. Das ist zeitaufwendig und man vergisst schnell.“
- (Vp A') „Leicht. Das ist nicht so zeitaufwendig und es ist nicht so langweilig, die zu lernenden Vokabeln im Zusammenhang mit anderen Wörtern zu setzen.“

- (Vp B') „Leicht. Der gestellte Zusammenhang mit schon bekannten Wörtern erleichtert das Auswendiglernen.“
- (Vp C') „Schwer.“
- (Vp E') „Soso lala. Nichts besonders.“
- (Vp F') „Es geht. Mit Nachdenken halten die Wörter länger im Gedächtnis.“
- (Vp H') „Leicht, aber man vergisst sehr schnell.“
- (Vp L') „Schon leicht. Der Zusammenhang erleichtert das Auswendiglernen.“
- (Vp O') „Leicht. Ich bin schon daran gewohnt.“
- (Vp Q') „Leicht durch das wiederholte Auswendiglernen.“
- (Vp S') „Leicht. “
- (Vp U') „Leicht. Die Wortform und die grammatische Charakter sind dadurch einfach zu merken.“
- (Vp V') „Leicht. Das Auswendiglernen ist mir effizient und ich kann dadurch die Vokabeln gut im Kopf behalten.“
- (Vp W') „Leicht. Diese Strategie Auswendiglernen ist mir sehr vertraut.“

Frage 4: „In wie weit fandest du sie effektiv? Wie hoch schätzt du deinen Lernerfolg nach diesem Lernprozess?“ (Vp K hat diese Frage nicht beantwortet.)

Sehr effektiv. (1)	Effektiv. (3)	Eher effektiv. (10)	Es geht. (14)	Nicht effektiv. (2)	Ich bin nicht sicher. (1)
L'	F O' U'	A C E J U B'E'F'H'V'	D G H I L O P Q R S V A'Q'S'	B C'	W'

Effektivität:

Sehr hoch. (1)	Hoch (2)	Eher Hoch. (10)	Es geht. (14)	Nicht hoch. (3)	Ich bin nicht sicher. (1)
L'	F O'	A E J U B'E'F'H'U'V'	D G H I L O P Q R S V A'Q'S'	B C C'	W'

Lernerfolg:

- (Vp C) „Man vergisst schnell und muss die Vokabeln immer wiederholen.“
- (Vp F) „Man muss aber die Vokabeln immer wiederholen.“
- (Vp G L) „Man muss die Vokabeln immer wiederholen.“

- (Vp H C') „Die Vokabeln halten nicht lange im Gedächtnis.“
- (Vp I O Q) „In kurzer Zeit geht es, aber in längerer Zeit nicht.“
- (Vp O') „Man kann dadurch die Vokabeln in kurze Zeit im Kopf behalten.“
- (Vp W') „Ich habe noch nie das mit anderen Methoden verglichen.“

Frage 5: „Hat dir die Methode gefallen/ nicht gefallen? Warum? “ (Vp K hat diese Frage

Sehr gut. (0)	Gut. (11)	Eher gut. (1)	Es geht. (13)	Nicht. (6)
	J P B'E'F'L' O'Q'S'U'W'	F	C D E G H I Q R S U V A'C'	A B L O H'V'

nicht beantwortet.)

- (Vp A G U) „Es ist langweilig.“
- (Vp B) „Das ist nur Auswendiglernen. Nichts besonders. “
- (Vp C U') „Es ist praktisch und einfach.“
- (Vp E V) „Ich habe noch keine bessere Methode gefunden.“
- (Vp F J) „Es ist für mich brauchbar.“
- (Vp H Q R S E' W') „Ich bin schon daran gewohnt. “
- (Vp B') „Es ist interessant und brauchbar.“
- (Vp F') „Man kann alleine daran arbeiten.“
- (Vp O') „Ich lerne so oft und es ist für mich brauchbar sowie zeitsparend.“
- (Vp Q'S') „Es ist einfach.“
- (Vp V') „Es nervt.“

Frage 6: „Würdest du in der Zukunft weiter mit dieser Methode neue Vokabeln lernen? “

(Vp K hat diese Frage nicht beantwortet.)

Ja. (30)	Wahrscheinlich. (0)	Vielleicht. (1)	Eher nicht. (0)	Nein. (0)
A B C D F G H I J L O P Q R S U V A'B'C'E'F'H'L'O'Q'S' U'V'W'		E		

- (Vp B D L) „Ich habe keine andere Wahl.“
- (Vp O) „Es ist praktisch und traditionell.“

- (Vp S W') „Wenn ich keine bessere Methode finde.“

Frage 7: „Würdest du diese Methode an Kommilitonen/innen weiterempfehlen? “ (Vp K hat diese Frage nicht beantwortet.)

Ja. (12)	Wahrscheinlich. (1)	Vielleicht. (3)	Eher nicht. (0)	Nein. (15)
F H O P Q U V B' C' O' Q' S'	L'	E R W'		A B C D G I J L S A' E' F' H' U' V'

- (Vp H) „Aber es ist nicht für alle brauchbar.“

Frage 8: „Welche Schulnote würdest du dieser Methode geben? “ (Vp K hat diese Frage nicht beantwortet.)

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L
9	7	8	5	9	7	7	7	7	8.5	6
O	P	Q	R	S	U	V	A'	B'	C'	E'
8	7	7	5	7	8	7	7	8	6	7.5
F'	H'	L'	O'	Q'	S'	U'	V'	W'		
8	8	8	8	7	8	8	6	7		

Fragebogen II über Methode 2

Methode 2 ist das Vokabellernen im Wortfeld. An dem Fragebogen dafür waren 36 von den 45 Probanden (außer Vp I J K L M N T U und Vp J') beteiligt.

Lernprozess:

	Lehrprozess	stimmt genau	Stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt nicht	nicht bemerkt	Anmerkungen
1	Du fandst die Atmosphäre sehr gut.	18* ¹	18* ²				
2	Du hast beim Lehrprozess aktiv teilgenommen.	15* ³	17* ⁴	3* ⁵	1* ⁶		
3	Der Lernprozess hat	15* ⁷	19* ⁸	2* ⁹			

	dir Spaß gemacht.						
4	Du fandst die Vokabeln schwierig.	11*10	21*11	4*12			

*1: Vp B D G R S und Vp A'B'C'E'I'N'O'P'R'T'U'V'W'

*2: Vp A C E F H O P Q V und Vp D'F'G'H'K'L'M'Q'S'

*3: Vp B D G R S und Vp A'B'C'N'O'P'R'U'V'W'

*4: Vp A C E F H O P Q V und Vp D'E'F'G'H'I'Q'S'

*5: Vp L'M'T'

*6: K'

*7: Vp B D G R S und Vp A'B'C'I'N'O'P'R'V'W'

*8: Vp A C E F H O P Q V und Vp D'E'F'G'H'K'L'Q'S'U'

*9: Vp M'T'

*10: Vp A F O und Vp A'E'P'Q'R'S'T'W'

*11: Vp B C D E G H P Q R S V und Vp B'C'D'F'H'I'K'N'U'V'

*12: Vp G'L'M'O'

Ja. (5)	Nein. (31)
B A'L'P'W'	A C D E F G H O P Q R S V B'C'D' E'F'G'H'I'K'M'N'O'Q'R'S'T'U'V'

Frage 1: „War dir diese Methode bereits bekannt? “

Ja. (4)	Nein (32)
A'L'P'W'	A B C D E F G H O P Q R S V B'C'D' E'F'G'H'I'K'M'N'O'Q'R'S'T'U'V'

Frage 2: „Hast du bereits mit dieser Methode Vokabeln gelernt? “

- (Vp A') „Ganz selten.“

- (Vp C') „Fast nie.“

Frage 3: „Was gefällt dir bei dem Lernprozess besonders?“

- „Nichts besonders.“ : Vp E und Vp M';

- (Vp A H R V und Vp A'B'C'G'H'K'L'N'T'U') „Die Klassifikation der Vokabeln.“

- (Vp B F und Vp D' E' F') „Das Malen.“

- (Vp C O Q S und Vp O'P'Q'R'V'W') „Die Zusammenarbeit. “

- (Vp D G und Vp S') „Die Zusammenarbeit und das Nachdenken über die Klassifikation der Vokabeln. “

- (Vp P und Vp I') „Die lockere Atmosphäre.“

Frage 4: „Fiel es dir leicht/ schwer die neuen Vokabeln zu verstehen und lernen? Warum?“

- (Vp A) „So sind die Vokabeln leicht zu verstehen, allerdings war es schwer, die Vokabeln im Kopf zu behalten.“
- (Vp B) „Leicht.“
- (Vp C) „Nicht leicht.“
- (Vp D V und Vp D'T') „Es geht.“
- (Vp E und Vp E') „Schwer.“
- (Vp F und Vp S') „Nicht leicht.“
- (Vp G) „Es geht. Das ist anders als das reine Auswendiglernen.“
- (Vp H Q R) „Vielleicht.“
- (Vp O) „Schwer.“
- (Vp P) „Es geht. Das ist ineffektiv.“
- (Vp S und Vp C'Q'R') „Schwer, weil die Aufmerksamkeit nicht mehr an den zu lernenden Vokabeln selbst liegt.“
- (Vp A') „Leicht, weil ich die Vokabeln vielmals wiederholen konnte.“
- (Vp B') „Relativ leicht. weil wir die Vokabeln vielmals wiederholt haben.“
- (Vp F'M') „Schwer. Das war so zeitaufwendig.“
- (Vp G') „Leicht, weil es einfach und locker war.“
- (Vp H'N') „Schon leicht. Der Vorgang hilft bei der Einprägung der Vokabeln ins Gedächtnis.“
- (Vp I'U'V') „Leicht. Ich war motiviert und es war sehr interessant.“
- (Vp K'L') „Schon leicht, denn es war sehr praktisch.“
- (Vp O') „Leicht. Die Atmosphäre war gut.“
- (Vp P') „Schon leicht. Es war interessant und lebendig.“
- (Vp Q') „Leicht durch das wiederholte Auswendiglernen.“
- (Vp W') „Leicht. Ich habe nicht so viele ins Gedächtnis eingepägt, aber die halten gut im Kopf.“

Frage 5: „Bist du der Meinung, dass du mit dieser Methode in der gleichen Zeit mehr als mit deiner gewohnten

Methode gelernt hast?“

Ja. (11)	Vielleicht. (2)	Nein. (18)	Ich bin nicht sicher. (5)
A B D G Q B'H'I'N'U'W'	H Q'	C E F O P R S C'E' F'G'K'M'P'R'S'T'V'	V A'D'L'O'

Frage 6: „In wie weit fandest du sie effektiv? Wie hoch schätzt du deinen Lernerfolg nach diesem Lernprozess?“

Effektivität:

Sehr effektiv. (3)	Effektiv. (3)	Eher effektiv. (8)	Es geht. (13)	Nicht effektiv. (8)	Ich bin nicht sicher. (1)
A'H'K'	A H N'	B C Q I'L'O'U'V'	D G P R S V D'E'F'G'P'Q'W'	E O B'C' M'R'S'T'	F

Lernerfolg:

Sehr hoch. (3)	Hoch (3)	Eher Hoch. (8)	Es geht. (12)	Nicht hoch. (9)	Ich bin nicht sicher. (1)
A'H'K'	A H N	B C Q I'L'O'U'V'	D G P R S V D'E'F'P'Q'W'	E O B'C'G' M'R'S'T'	F

- (Vp A') „Mit dieser Methode konnte ich sogar schwere Vokabeln im Kopf behalten.“
- (Vp G') „Man konnte dadurch die Vokabeln gut im Kopf behalten, aber nur wenige Vokabeln.“
- (Vp H') „Viel effektiver als meine gewohnte Methode. Ich habe mir in kurze Zeit neun neue Vokabeln gemerkt.“
- (Vp L'O') „Diese Methode ist aber sehr zeitaufwendig.“
- (Vp N') „Ich habe mir über die Hälfte gemerkt.“
- (Vp Q') „Es war wie ein wiederholtes Auswendiglernen.“
- (Vp R') „Es war ineffektiv, aber ich habe Spaß gehabt.“
- (Vp U') „Es ist effektiver als das Auswendiglernen, aber ich konnte mir das Genus gar nicht merken.“

Frage 7: „Hat dir die Methode gefallen/ nicht gefallen? Warum?“

Sehr gut. (3)	Gut. (14)	Eher gut. (6)	Es geht. (6)	Nicht. (7)
D H I'	A P R A'B'D'F' H'N'O'R'U'V'W'	B C G Q L'Q'	O S V E'G'P'	E F C'K' M'S'T'

- (Vp A C H P und Vp F'H'N'U') „Es war so interessant.“
- (Vp D und Vp A'Q'R') „Es hat Spaß gemacht.“
- (Vp G) „Es war interessanter als das reine Auswendiglernen.“
- (Vp B') „Es war interessant.“
- (Vp E') „Es war zwar interessant, aber ineffektiv. Das war wie ein Spiel und es ist eher für Kinder geeignet.“
- (Vp I') „Es war interessant und die Atmosphäre im Unterricht war super.“
- (Vp M'S') „Es ist zu zeitaufwendig.“
- (Vp T') „Es war ineffektiv.“
- (Vp V') „Es hat mich gut motiviert.“
- (Vp W') „Es war locker.“

Frage 8: „Würdest du in der Zukunft weiter mit dieser Methode neue Vokabeln lernen?“

Ja. (4)	Wahrscheinlich. (4)	Vielleicht. (3)	Eher nicht. (3)	Nein. (22)
D I'N'W'	C P O'V'	H A'L'	S V U'	A B E F G O Q R B'C'D'E'F'G'H' K'M'P'Q'R'S'T'

- (Vp S und Vp H') „Es ist zeitaufwendig.“

Frage 9: „Würdest du diese Methode an Kommilitonen/innen weiterempfehlen?“

Ja. (19)	Wahrscheinlich. (0)	Vielleicht. (5)	Eher nicht. (1)	Nein. (11)
A B C D P Q S V D'G'H'I'N'O'P' Q'R'V'W'		H O F'L'U'	C'	E F G R A'B' E'K'M'S'T'

Frage 10: „Welche Schulnote würdest du dieser Methode geben?“

A	B	C	D	E	F	G	H	O	P	Q	R
8	9	7	8	2	2	6	7	7	5	8	5
S	V	A'	B'	C'	D'	E'	F'	G'	H'	I'	K'
6	6	8.5	6	4	7	5	6	7	9	9	8

L'	M'	N'	O'	P'	Q'	R'	S'	T'	U'	V'	W'
7	5	8	7	7	7	5	6	3	8	8	7

Fragebogen II über Methode 3

Methode 3 ist das Vokabellernen mit „Memory“. An dem Fragebogen dafür waren 39 von den 45 Probanden (außer Vp U V und Vp H'I'K'S') beteiligt.

Lernprozess:

	Lehrprozess	stimmt genau	Stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt nicht	nicht bemerkt	Anmerkungen
1	Du fandst die Atmosphäre sehr gut.	19* ¹	20* ²				
2	Du hast beim Lehrprozess aktiv teilgenommen.	20* ³	18* ⁴	1* ⁵			
3	Der Lernprozess hat dir Spaß gemacht.	17* ⁶	21* ⁷	1* ⁸			
4	Du fandst die Vokabeln schwierig.	7* ⁹	26* ¹⁰	6* ¹¹			

*¹: Vp B C D G J K O R S und Vp A'B'C'N'O'P'Q'T'U'W'

*²: Vp A E F H I L M N P Q T und Vp D'E'F'G'J'L'M'R'V'

*³: Vp B C D E G H J K O R S und Vp A'B'C'N'O'P'Q'T'W'

*⁴: Vp A F I L M N P Q T und Vp D'E'F'G'J'M'R'U'V'

*⁵: Vp L'

*⁶: Vp B C D E G H J K L O und Vp A'C'N'P'Q'T'W'

*⁷: Vp A F I M N P Q R S T und Vp B'D'E'F'G'J'M'O'R'U'V'

*⁸: Vp L'

*⁹: Vp D F J und Vp E'P'Q'R'

*¹⁰: Vp A B C E H I K L N O P Q R T und Vp A'D'F'G'J'L'N'O'T'U'V'W'

*¹¹: Vp G M S und Vp B'C'M'

Frage 1: „War dir diese Methode bereits bekannt? “

Ja. (1)	Nein. (38)
E	A B C D F G H I J K L M N O P Q R S T A'B'C'D'E'F'G'J'L'M'N'O'P'Q'R'T'U'V'W'

Frage 2: „Hast du bereits mit dieser Methode Vokabeln gelernt? “

Ja. (14)	Nein. (25)
B E H O T B'F'J'M'N'O'U'V'W'	A C D F G I J K L M N P Q R S A'C'D'E'G'L'P'Q'R'T'

Frage 3: „Was gefällt dir bei dem Lernprozess besonders?“ (Vp D' hat diese Frage nicht beantwortet.)

- (Vp A Q und Vp M') „Die Memory Karten.“
- (Vp B I und Vp O') „Das gegenseitiges Spielen.“
- (Vp C D E F G H P R S T und Vp A'E'F'L'M'P'Q'R'T'U') „Das Lernen durch Spielen.“
- (Vp J) „Die Vorbereitung vor dem Spiel.“
- (Vp K N O und Vp G' J') „Das Spiel mit anderen Kommilitonen und das Lernen durch Spielen.“
- (Vp L) „Die lockere und fröhliche Atmosphäre.“
- (Vp M) „Es war so interessant.“
- (Vp C') „Dabei konnte ich die Vokabel mehrmals ganz aktiv wiederholen.“
- (Vp V') „Dadurch war ich so motiviert zum Lernen.“
- (Vp W') „Der Wettkampf.“

Frage 4: „Fiel es dir leicht/ schwer die neuen Vokabeln zu verstehen und lernen? Warum?“

- (Vp A F Q und Vp D') „Leicht.“
- (Vp B und Vp C'J') „Leicht durch den Vorgang des Spiels.“
- (Vp C T) „Relativ leicht durch den Vorgang des Spiels.“
- (Vp D und Vp O') „Relativ leicht durch das Spiel / den Wettkampf in locker und guter Atmosphäre.“
- (Vp F) „Nicht leicht. Die Vokabeln waren zu schwierig.“
- (Vp G) „Leicht, weil es so interessant war.“
- (Vp H) „Es geht. Trotzdem war es interessant.“
- (Vp I R und Vp E'G'Q'T') „Leicht. Durch das Spiel wiederholte man immer die Vokabeln.“
- (Vp J) „Leicht wegen lockerer Atmosphäre beim Spielen und Lernen.“

- (Vp K) „Leicht. Das gegenseitiges Spiel hat mich richtig motiviert.“
- (Vp L) „Soso lala. Die Vokabeln waren zu schwierig.“
- (Vp M N S und Vp W') „Es geht.“
- (Vp O) „Schon leicht zu verstehen, aber nicht leicht zu merken, denn man konzentrierte sich nur auf das Spiel und deshalb konnte man sich die Wortformen nicht ganz genau merken.“
- (Vp P) „Leicht. Statt des langweiligen Auswendiglernen lernt man die Vokabeln durch das lockere Spiel.“
- (Vp A') „Schwer. Es war zu zeitaufwendig.“
- (Vp B') „Nicht leicht, denn man konzentrierte sich nur auf das Spiel.“
- (Vp F') „Schwer, denn man konzentrierte sich nur auf das Spiel.“
- (Vp L') „Schon leicht.“
- (Vp M') „Schon leicht, aber es war sehr zeitaufwendig.“
- (Vp N') „Es geht. Es war aber spannend.“
- (Vp P') „Nicht leicht. Ich vergaß schnell.“
- (Vp R') „Nicht leicht. Ich konnte mir die Bedeutungen der Vokabel nicht merken.“
- (Vp U') „Leicht. Durch das Spiel lernt man motiviert und interessiert in lockerer Atmosphäre. Daran konnte man richtig aktiv arbeiten.“
- (Vp V') „Leicht. Das Lernen konnte auch interessant sein.“
- (Vp W') „Leicht. Diese Strategie Auswendiglernen ist mir sehr vertraut.“

Frage 5: „Bist du der Meinung, dass du mit dieser Methode in der gleichen Zeit mehr als mit deiner gewohnten Methode gelernt hast?“

Ja. (14)	Vielleicht. (11)	Nein. (13)	Ich bin nicht sicher. (1)
A B C D F G J P Q E'J'N'T'V'	E H K M O R S C'D'F'W'	I L N A'B'G'L' M'O'P'Q'R'U'	T

- (Vp D) „Es war zwar zeitaufwendiger, aber man konnte die Vokabeln besser behalten.“
- (Vp Q') „Man musste mir dabei außer den Vokabeln noch die Stellen der Karten merken.“
- (Vp U') „Das Auswendiglernen ist schneller.“

Frage 6: „In wie weit fandest du sie effektiv? Wie hoch schätzt du deinen Lernerfolg nach diesem Lernprozess?“ (Vp D' hat diese Frage nicht beantwortet.)

Effektivität:

Sehr effektiv. (4)	Effektiv. (10)	Eher effektiv. (10)	Es geht. (10)	Nicht effektiv. (3)	Ich bin nicht sicher. (1)
B J E'N'	A F G H K L R C'J'V'	C O Q G'L' M'O'R'T'U'	E M P S T A'F'P'Q'W'	I N B'	D

Lernerfolg:

Sehr hoch. (2)	Hoch (12)	Eher Hoch. (12)	Es geht. (9)	Nicht hoch. (2)	Ich bin nicht sicher. (1)
J N'	A B F G H K L R C'E'J'V'	C O Q T G' L'M'O'Q'R'T'U'	E M P S A' B'F'P'W'	I N	D

- (Vp D) „Die Vokabeln waren zu schwierig.“
- (Vp E) „Vielleicht nur in kurze Zeit.“
- (Vp G) „Es war interessant und effektiv. Ich habe schnell die Vokabeln gelernt.“
- (Vp H) „Es war interessant und dabei habe ich richtig Spaß gehabt. Außerdem konnte ich die Vokabeln locker lernen.“
- (Vp J) „Die Vokabeln halten länge im Kopf.“
- (Vp L) „Damit konnte ich länger lernen.“
- (Vp O) „Das müsste effektiv für Langzeitgedächtnis.“
- (Vp P) „Das müsste ineffektiv für Langzeitgedächtnis.“
- (Vp R) „Ich konnte mir dadurch fast alle Vokabeln merken.“
- (Vp S) „Man merkte schnell, aber vergaß auch schnell.“
- (Vp G') „Ich konnte aber das Genus gar nicht im Kopf behalten.“
- (Vp J') „Besonders bei den schwierigen Vokabeln.“
- (Vp N') „Dadurch konnte ich mir die genauen Wortformen merken.“
- (Vp O') „Es war zeitaufwendig.“
- (Vp R') „Es war interessant.“
- (Vp T') „Ich habe die meisten Vokabeln im Kopf behalten.“
- (Vp U') „Aber nicht so effektiv bei längeren Wörtern.“
- (Vp V') „Effektiver als das Auswendiglernen.“

Frage 7: „Hat dir die Methode gefallen/ nicht gefallen? Warum? “

Sehr gut. (1)	Gut. (27)	Eher gut. (2)	Es geht. (8)	Nicht. (1)
D	A C E F G H J K L O P Q R S A'C'D'E'G'J'N'Q'R'T'U'V'W'	T L'	B M N B' F'M'O'P'	I

- (Vp C) „Es war interessant und ich war schon motiviert.“
- (Vp D und Vp C'T') „Es war interessant, locker und effektiv.“
- (Vp F) „Ich konnte mehr Vokabeln (die meisten Vokabeln) im Kopf behalten.“
- (Vp G H L O und Vp L'Q') „Es war interessant.“
- (Vp I P und Vp P') „Es war so zeitaufwendig.“
- (Vp J) „Es war locker.“
- (Vp K) „Ich war motivierter.“
- (Vp Q und Vp E') „Das spielerische Lernen war locker und interessant.“
- (Vp S) „Aber es hat zu lange gedauert.“
- (Vp T) „Die Arbeitsform war innovativ.“
- (Vp A'W') „Ich habe so viel Spaß gehabt.“
- (Vp B') „Die Effektivität schien nicht so hoch zu sein.“
- (Vp G') „Dabei konnte ich mit den anderen Kommilitonen zusammenarbeiten.“
- (Vp J') „So wurde das Vokabellernen erleichtert.“
- (Vp M') „Es war zwar interessant, aber zeitaufwendig.“
- (Vp N') „Es war interaktiv.“
- (Vp V') „Es macht das Lernen interessant.“

Frage 8: „Würdest du in der Zukunft weiter mit dieser Methode neue Vokabeln lernen? “

Ja. (7)	Wahrscheinlich. (8)	Vielleicht. (9)	Eher nicht. (3)	Nein. (12)
B D K T J'N'T'	G H J C'E'F'G'R'	C E L M P R S D'V'	O O'U'	A F I N Q A'B' L'M'P'Q'W'

- (Vp F Q R und Vp Q') „Es ist zu zeitaufwendig, die Karten fertig zu machen.“
- (Vp H) „Wenn ich einen Partner finde.“
- (Vp L'W') „Es ist zeitaufwendig.“

Frage 9: „Würdest du diese Methode an Kommilitonen/innen weiterempfehlen? “

Ja. (32)	Wahrscheinlich. (2)	Vielleicht. (1)	Eher nicht. (0)	Nein. (4)
A B C D E F G H J K L O P Q R S T A' C' D' E' J' L' N' O' P' Q' R' T' U' V' W'	F' G'	M		I N B' M'

Frage 10: „Welche Schulnote würdest du dieser Methode geben? “

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
8	9	7	8	9	6	9	9	7	8.5
K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
8	7	7	4	7	7	8	6	7	7
A'	B'	C'	D'	E'	F'	G'	J'	L'	M'
7.5	7	7	8	7.5	7	8	8	8	6
N'	O'	P'	Q'	R'	T'	U'	V'	W'	
9	6	6	8	8	9	7	6	7	

Fragebogen II über Methode 4

Methode 4 ist das Vokabellernen mit „Hot Potatoes“. An dem Fragebogen dafür waren 38 von den 45 Probanden (außer Vp A K M N R T und Vp W') beteiligt.

Lernprozess:

	Lehrprozess	stimmt genau	Stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt nicht	nicht bemerkt	Anmerkungen
1	Du fandst die Atmosphäre sehr gut.	11* ¹	23* ²	4* ³			
2	Du hast beim Lehrprozess aktiv teilgenommen.	13* ⁴	21* ⁵	4* ⁶			
3	Der Lernprozess hat dir Spaß gemacht.	9* ⁷	23* ⁸	6* ⁹			
4	Du fandst die Vokabeln schwierig.	5* ¹⁰	20* ¹¹	13* ¹²			

- *1: Vp B C D L S und Vp A'E'I'N'T'V'
 *2: Vp E F G H I J O P Q U V und Vp B'C'D'G'H'L'O'P'Q'R'S'U'
 *3: Vp F'J'K'M' *4: Vp B C D G S und Vp A'B'C'E'H'N'O'T'
 *5: Vp E F H I L O P Q U V und Vp D'G'I'J'M'P'Q'R'S'U'V'
 *6: Vp J und Vp F'K'L' *7: Vp B C D L S und Vp E'I'N'T'
 *8: Vp E F G H I J O P Q U V und Vp A'B'C'D'G'H'O'P'Q'R'S'U'
 *9: Vp F'J'K'L'M'V' *10: Vp L und Vp K'P'Q'R'
 *11: Vp B C F G H J O P Q U und Vp A'C'E'F'H'I'J'N'U'V'
 *12: Vp D E I S V und Vp B'D'G'L'M'O'S'T'

Frage 1: „War dir diese Methode bereits bekannt? “

Ja. (9)	Nein. (29)
B A'B'F'H'M'N'S'T'	C D E F G H I J L O P Q S U V C'D'E'G'I'J'K'L'O'P'Q'R'U'V'

Frage 2: „Hast du bereits mit dieser Methode Vokabeln gelernt? “

Ja. (2)	Nein. (36)
F'N'	B C D E F G H I J L O P Q S U V A'B'C' D'E'G'H'I'J'K'L'M'O'P'Q'R'S'T'U'V'

Frage 3: „Was gefällt dir bei dem Lernprozess besonders?“

- (Vp B D O P Q und Vp C'U') „Das Kreuzworträtsel.“
- (Vp C) „Die Aufgaben ‚Match‘ und ‚Cloze‘ haben mir sehr gut gefallen.“
- (Vp E) „Die vielfältige Aufgaben und die Videostücke.“
- (Vp F G U) „Die Videostücke.“
- (Vp H) „Die Verwendung des Lernprogramms.“
- (Vp I) „Die Videostücke und das Kreuzworträtsel.“
- (Vp J) „Die Bilder und das Kreuzworträtsel.“
- (Vp L) „Die vielfältige Aufgaben, die Videostücke und die Aufgabe ‚Match‘ sowie das Kreuzworträtsel haben mir gut gefallen.“
- (Vp S) „Mir hat alles gut gefallen!“
- (Vp V und Vp R') „Die Bilder und das Kreuzworträtsel.“
- (Vp A'N') „Die Musikstücke und das Kreuzworträtsel.“
- (Vp B') „Die Verbindung der Musik mit dem Lernen.“

- (Vp D'F'J'K'O') „Die Musikstücke.“
- (Vp E'G') „Die Übung ‚Cloze‘ hat mir sehr gut gefallen.“
- (Vp H') „Die Musikstücke und das Kennenlernen der Instrumente.“
- (Vp I') „Das Vokabellernen beim Musikhören mit den Sinnesorganen.“
- (Vp L') „Die Bilder.“
- (Vp M') „Alles hat mir schon gefallen.“
- (Vp P') „Mit den Bildern war es lebendig und interessant.“
- (Vp Q') „Die Musikstücke und die bildhaften Übungen.“
- (Vp S') „Die Musikstücke und die Aufgaben ‚Match‘.“
- (Vp T') „Die Aufgaben ‚Match‘, ‚Cloze‘ und das Kreuzworträtsel.“
- (Vp V') „Das Vokabellernen durch Bilder, Musik und verschiedene Aufgaben.“

Frage 4: „Fiel es dir leicht/ schwer die neuen Vokabeln zu verstehen und lernen? Warum?“

- (Vp B und Vp J') „Leicht mit den Bildern.“
- (Vp C) „Schon Leicht. Durch die verschiedenen Aufgaben wiederholte man immer die Vokabeln.“
- (Vp D) „Leicht wegen der Vielfältigkeit der Übungen und es hat mir Spaß gemacht.“
- (Vp E) „Leicht. Ich konnte sehr aktiv daran beteiligt sein.“
- (Vp F O) „Leicht. “
- (Vp G) „Schon leicht. Die Vokabeln wurden durch das Wiederholen in den Aufgaben im Gedächtnis richtig eingeprägt.“
- (Vp H) „Leicht. Das war schöne Kombination der Vokabelübung mit Bildern und verschiedenen Aufgaben.“
- (Vp I) „Es geht. Ich hatte nicht so viel Zeit, mir die Vokabeln richtig merken.“
- (Vp J) „Leicht. Durch die direkte Anwendung konnte ich mir die Vokabeln schnell merken.“
- (Vp L) „Leicht. Durch die vielfältigen Aufgaben konnte man sich gut darauf konzentrieren.“
- (Vp P) „Es geht.“
- (Vp Q) „Soso lala.“
- (Vp S) „Leicht. Dieser Methode hat mir sehr gut gefallen.“

- (Vp U) „Es geht so. Ich konnte mir die Vokabeln nicht merken.“
- (Vp V) „Leicht. Die Übungen waren visuell und audio gut kombiniert.“
- (Vp A') „Leicht. Man hatte viel Zeit, an jedem einzelnen Wort zu arbeiten.“
- (Vp B'O') „Relativ Leicht. Ich habe die Wörter mehrmals wiederholt.“
- (Vp C') „Schon leicht. Verschiedene Übungen hilft bei der Wiederholung.“
- (Vp E') „Leicht. Es war interessanter als das reine Auswendiglernen und ich war motivierter.“
- (Vp F') „Schwer. Ich musste immer tippen, wobei ich mir die Vokabeln nicht konzentriert merken.“
- (Vp G') „Leicht. Mit mehreren Übungen und mehr Nachdenken konnte die Vokabeln besser im Kopf halten.“
- (Vp H') „Es geht. Die Vokabeln waren nicht so anziehend.“
- (Vp I') „Leichter als mit meiner gewohnten Methode. Das Mitspielen der Sinnesorgane hat dabei gut geholfen.“
- (Vp K') „Schon leicht.“
- (Vp L') „Schon leicht wegen der direkten Präsentation der Bilder und der Anwendung.“
- (Vp M') „Nicht so leicht. Nur ein paar Wörter hat so viel Zeit gekostet. Wenn man nicht mit der Zeit rechnet, ist die Methode schon gut.“
- (Vp N') „Leicht. Diese Methode ist meiner Meinung nach für Anfänger geeignet.“
- (Vp P') „Nicht so leicht.“
- (Vp Q') „Es geht. Die Vokabeln waren schwierig.“
- (Vp R') „Leicht wegen der Bilder.“
- (Vp S') „Leicht. Es war locker.“
- (Vp T') „Leicht. Es war mit Bildern, Musikstücken und die schön entsprechenden Aufgaben.“
- (Vp U') „Nicht so leicht bei den längeren Wörtern.“
- (Vp V') „Leicht. Mit dieser Methode war ich gut motiviert und das Vokabellernen nervte mich nicht mehr.“

Frage 5: „Bist du der Meinung, dass du mit dieser Methode in der gleichen Zeit mehr als mit deiner gewohnten Methode gelernt hast?“

Ja. (19)	Vielleicht. (4)	Nein. (8)	Ich bin nicht sicher. (7)
B C D E F G J O D' E' H' I' J' N' O' S' T' U' V'	H C' L' R'	I P S U B' F' G' P'	L Q V A' K' M' Q'

- (Vp S) „Es soll nicht so effektiv, aber dadurch könnten die Vokabel stärker im Gedächtnis eingeprägt werden.“
- (Vp H') „Es soll effektiver sein, denn es war bildhaft.“
- (Vp K') „Es war zeitaufwendig.“
- (Vp T') „Besonders für Langzeitgedächtnis.“

Frage 6: „In wie weit fandest du sie effektiv? Wie hoch schätzt du deinen Lernerfolg nach diesem Lernprozess?“

Effektivität:

Sehr effektiv. (6)	Effektiv. (10)	Eher effektiv. (16)	Es geht. (6)	Nicht effektiv. (0)	Ich bin nicht sicher. (0)
C D G E' I' V'	E F H J L O S U G' N'	B P V A' C' D' H' J' K' L' M' O' Q' R' T' U'	I Q B' F' P' S'		

Lernerfolg:

Sehr hoch. (9)	Hoch (6)	Eher Hoch. (15)	Es geht. (7)	Nicht hoch. (1)	Ich bin nicht sicher. (0)
C D G J S E' I' N' V'	E F H L O G'	B V A' C' D' H' J' K' L' M' O' Q' R' T' U'	I P Q U B' P' S'	F'	

- (Vp C) „Ich habe diesmal die am meisten Wörter unter den vier Unterrichtsstunden im Nachtest geschrieben.“
- (Vp E) „Ich hatte mit dieser Methode das beste Gefühl unter den vier Unterrichtsstunden.“
- (Vp G) „Durch die Aufgaben habe ich die Vokabeln unbewusst schon im Kopf behalten. Es war wie Zauberei.“
- (Vp I) „In kurzer Zeit geht es.“
- (Vp L) „Bis jetzt halten die Vokabeln noch in meinem Kopf.“
- (Vp A') „Ich konnte mir schon die Vokabeln merken, aber ich bin nicht sicher, ob die im Kopf

länger halten.“

- (Vp K'M') „Es war aber zeitaufwendig.“
- (Vp P') „Diese Methode ist besser zu benutzen, wenn man die Vokabeln wiederholt.“
- (Vp Q') „Ich habe mir die Vokabeln zum Teil gemerkt.“
- (Vp S') „Es ist schön, immer etwas anderes zu probieren.“
- (Vp U') „Schon effektiv für kürzere Wörter, aber nicht so gut für längere Wörter.“
- (Vp V') „Viel effektiver als meine gewohnte Methode.“

Frage 7: „Hat dir die Methode gefallen/ nicht gefallen? Warum? “

Sehr gut. (3)	Gut. (26)	Eher gut. (0)	Es geht. (6)	Nicht. (3)
D J I'	B C E F G H L O P Q S U V A'D'E'G' H'J'M'N'R'S'T'U'V'		I C'L'O'P'Q'	B'F'K'

- (Vp C) „Es war locker und fröhlich.“
- (Vp D H L) „Das war interessant und effektiv.“
- (Vp E) „Es war vielfältig und ich war die ganze Zeit aktiv.“
- (Vp G) „Das war wunderbar.“
- (Vp J) „Das war gar nicht langweilig.“
- (Vp O) „Ich konnte dadurch locker lernen.“
- (Vp P U und Vp D'E'H'R') „Das war so interessant.“
- (Vp S) „Man kann die Übungen immer wiederholen und die Videos machen auch viel Spaß.“
- (Vp V) „Es war locker.“
- (Vp A') „Man konnte dadurch mehr als die Vokabeln lernen.“
- (Vp B') „Ich musste die ganze Zeit den Bildschirm des Computers gucken.“
- (Vp F') „Die Übungen waren sehr kompliziert.“
- (Vp G') „Das Lernen mit dem Mitspielen der Sinnesorgane war sehr interessant.“
- (Vp J') „Es war relativ interessant.“
- (Vp K') „Es war zeitaufwendig.“
- (Vp M') „Das gefällt mir gut, wenn man nicht mit der Zeit rechnet.“
- (Vp N') „Die Bilder und die Musik gefallen mir sehr gut.“
- (Vp P') „Ich kann die Vokabeln ganz einfach auswendig lernen.“

- (Vp S') „Es ist praktisch, innovativ und einfach.“
- (Vp T') „Es war nicht langweilig und ich konnte dadurch die Vokabeln gut merken.“
- (Vp U'V') „Diese Methode macht das Vokabellernen nicht mehr langweilig. Mit den Bildern und der Musik und den vielfältigen Übungen war das Lernen interessant.“

Frage 8: „Würdest du in der Zukunft weiter mit dieser Methode neue Vokabeln lernen? “

Ja. (15)	Wahrscheinlich. (3)	Vielleicht. (6)	Eher nicht. (6)	Nein. (8)
B C D E J O A' E' H' I' J' L' M' N' T'	C' O' V'	H L P Q S R'	I B' D' F' S' U'	F G U V G' K' P' Q'

- (Vp C') „Es ist aber schon zeitaufwendig.“
- (Vp G') „Ich habe schon meine gewohnte Methode und sie ist für mich geeignet.“

Frage 9: „Würdest du diese Methode an Kommilitonen/innen weiterempfehlen? “

Ja. (32)	Wahrscheinlich. (0)	Vielleicht. (2)	Eher nicht. (3)	Nein. (1)
B C D E G H I J L O P Q S U V C' D' E' H' I' J' K' M' N' O' P' Q' R' S' T' U' V'		F L'	A' B' F'	G'

Frage 10: „Welche Schulnote würdest du dieser Methode geben? “

B	C	D	E	F	G	H	I	J	L
10	8	8	9	6	7	9	6	9.5	7
O	P	Q	S	U	V	A'	B'	C'	D'
9	7	9	8	8	8	8.5	6	8	8
E'	F'	G'	H'	I'	J'	K'	L'	M'	N'
8	5	8	8	8.5	7	8	8	7	9
O'	P'	Q'	R'	S'	T'	U'	V'		
6	6	6	5	8	9.5	7	8		

Zusammenfassung der Schwierigkeit der Vokabeln beim Lernprozess nach den Vokabelsets:

Woche	Untersuchungspraxis
Gruppe A	
1	Methode 3 – Set c
2	Methode 1 – Set a
3	Methode 2 – Set b
4	Methode 4 – Set d
Gruppe B	
1	Methode 4 – Set b
2	Methode 2 – Set a
3	Methode 1 – Set c
4	Methode 3 – Set d

Vokabelset	Anzahl der Teilnehmer
a	41
b	36
c	33
d	35

Lernprozess:

	Lehrprozess	Vokabelset	stimmt genau	Stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt nicht	nicht bemerkt
4	Du fandst die Vokabeln schwierig.	a	15* ¹	20* ²	5* ³	1* ⁴	
		b	10* ⁵	20* ⁶	6* ⁷		
		c	5* ⁸	22* ⁹	6* ¹⁰		
		d	8* ¹¹	22* ¹²	5* ¹²		

*¹: Vp D H L O Q R U V und Vp A'E'P'Q'R'S'T'

*²: Vp A B C F G I J K P und Vp B'C'D'F'H'I'K'N'U'V'W'

*³: Vp S und Vp G'L'M'O'

*⁴: Vp E

*⁵: Vp A F O und Vp B'K'P'Q'R'S'T'

*⁶: Vp B C D E G H P Q R V und Vp A'C'E'F'H'I'J'N'U'V'

*⁷: Vp S und Vp D'G'L'M'O'

*⁸: Vp D J und Vp E'O'Q'

*⁹: Vp A B C E H I K L N O P Q R T und Vp A'C'H'L'S'U'V'W'

*¹⁰: Vp F G M S und Vp B'F'

*¹¹: Vp L I S und Vp C'E'P'Q'R'

*¹²: Vp B C F G H J O P Q U und Vp A'D'F'G'J'L'N'O'T'U'V'W'

*¹³: Vp D E V und Vp B'M'